This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Pädagogiſcher
Jahresbericht
von
1905.

32
A 60

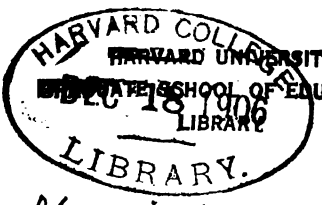
Im Verein
mit
Schuldirektor Ed. Balſiger, Seminaroberlehrer E. A. Freytag, Schulrat Dr. Berth. Hartmann, Profeſſor H. A. Hauſchild, Schuldirektor E. Kornrumpf, Lehrer Mart. Ludwig, Lehrer E. Lüttge, Stadtſchulrat Profeſſor Dr. H. Lyon, Oberlehrer E. Müller, Oberlehrer Dr. W. Opitz, Schulrat Dr. E. Rothe, Stadtſchulrat Dr. R. Hickinger, Seminardirektor Profeſſor Dr. H. Ahlhorn, Schuldirektor F. Weigeldt, Landesſchulinſpektor Dr. W. Benzl

bearbeitet und herausgegeben
von
Schulrat Heinrich Scherer,
Kreisſchulinſpektor in Büdingen.

Achtundfünfzigſter Jahrgang.

Leipzig.
Friedrich Brandſtetter.
1906.

L101
.G3P3
581h



Mmot fund
(58)

Maſchinenſatz von Oscar Brandſtetter in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abteilung.

Seite

I. **Pädagogik.** Von Schulrat **H. Scherer** 1

Einleitung 1. — Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 2. — Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 24. — Allgemeine Pädagogik 68. — Literatur: Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 85. — Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 93. — Allgemeine Pädagogik 100. — Besondere Pädagogik 103. — Zeitschriften 115.

II. **Religionsunterricht.** Von Dr. **O. Uhlhorn** 118

Literatur: Allgemeines 118. — Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung 125. — Zur biblischen Geschichte 130. — Zur Bibelkunde und Bibelerklärung 137. — Zur Kirchengeschichte 141.

III. **Naturkunde.** Von Dr. **C. Rothe** 145

Übersicht 145. — Literatur: Methodik 148. — Lehrmittel 151. — Allgemeine Naturkunde 161. — Naturgeschichte der drei Reiche 167. — Anthropologie 170. — Zoologie 172. — Botanik 184. — Mineralogie 190. — Physik 193. — Chemie 203.

IV. **Deutscher Sprachunterricht.** Von **E. Lüttge** 209

Allgemeines und Methodisches 209. — Sprachlehre und Rechtschreibung 216. — Stilistische Schriften 227. — Verschiedenes 235.

V. **Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.** Von **E. Lüttge** 237

Anschauungs- und Schreibleseunterricht 237. — Lesebücher und Lesebuchbehandlung 243. — Schreiben 253.

VI. **Jugend- und Volksschriften.** Von Dr. **W. Opitz** 256

Übersicht 256. — Literatur 259.

VII. **Zeichnen.** Von **M. Ludwig** 275

Entwickelung des Zeichenunterrichts 275. — Literatur: Geschichte und Entwickelung des Zeichenunterrichts 284. — Lehrbücher und Reformschriften 286. — Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts 292. — Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts 297. — Fachzeichnen, Kunstgewerbe und Liebhaberkünste 298. — Hilfswissenschaften 299. — Zeichenhefte und Lernmittel 302. — Insgemein 303.

VIII. **Stenographie.** Von **E. R. Freytag** 305

Übersicht 305. — Literatur: Lehrbücher und Leitfäden 306. — Lese- und Diktatstoffe 311. — Stenographische Klassikerausgaben 315. — Systematisches, Polemisches, Bibliographisches und Geschichtliches 319. — Statistisches und Verschiedenes 335.

IX. **Geschichte.** Von **E. Kornrumpf** 338

Übersicht 338. — Literatur: Zur Geschichtsauffassung 346. — Methodisches 350. — Lehrbücher für höhere Lehranstalten 355. — Lehrbücher für höhere Mädchenschulen 362. — Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen 364. — Allgemeine Geschichte 365. — Alte Geschichte 370. — Deutsche Geschichte 373. — Spezielle Landesgeschichte 377. — Biographisches 379. — Quellenstoffe 385. — Tabellen, Karten und Bilder 387. — Kunstgeschichte 388. — Verschiedenes 392.

Seite

X. Geographie. Von P. Weigeldt 395
Übersicht 395. — Literatur: Methodisches 401. — Heimat- und Vaterlandskunde 408. — Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln 421. — Mathematische und physikalische Geographie 431. — Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr 435. — Bilder- und Kartenwerke 440. — Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen 452.

XI. Musikalische Pädagogik. Von E. Müller 456
Übersicht 456. — Literatur: Gesang. Lehr- und Übungsbücher 457. — Gesänge für Kinder- oder Frauenstimmen. Liedersammlungen 460. — Gesänge für gemischten Chor 463. — Gesänge für Männerchor 464. — Lieder mit Begleitung 465. — Werke für Schulfeierlichkeiten 466. — Klavier 466. — Violine 467. — Orgel und Harmonium 467. — Verschiedenes 468. — Theoretisches 468. — Bunterlei 469.

XII. Literaturkunde. Von Dr. O. Lyon 471
Schillerliteratur 471. — Andere Literaturgebiete 484. — Schulausgaben 497.

XIII. Englischer Sprachunterricht. Von G. A. Hauschild . . 501
Literatur: Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff 501. — Grammatiken allein 510. — Lesebücher 513. — Übersetzungsbücher 514. — Konversation 515. — Vokabularien 515. — Phraseologie 516. — Komposition 517. — Ausgaben 520. — Wörterbücher 529. — Übersetzungen 531. — Literaturgeschichtliches 532. — Realien 534.

XIV. Französischer Sprachunterricht. Von G. A. Hauschild . 535
Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff 535. — Grammatiken allein 556. Phonetik 558. — Übersetzungs- und Übungsbücher 560. — Lesebücher 561. — Vokabularien 563. — Konversation 565. — Phraseologie 568. — Synonymik 568. — Komposition 569. — Anthologien und Chrestomathien 570. — Ausgaben 571. — Wörterbücher 582. — Stilistik 584. — Realien 587. — Methodisches und Didaktisches 588. — Allgemeines 590. — Allgemeiner Rückblick 592.

XV. Mathematik. Von Dr. B. Hartmann 594
Übersicht 594. — Literatur: Arithmetik. Für Volks- und Bürgerschulen 598. — Für Lehrerbildungsanstalten 612. — Für Realschulen und Gymnasien 614. — Für gewerbliche und Fortbildungsschulen 621. — Für weitergehende Studien 627. — Geometrie. Für Volks- und Bürgerschulen 629. — Für Lehrerbildungsanstalten 630. — Für Realschulen und Gymnasien 632. — Für gewerbliche und Fortbildungsschulen 634. — Für weitergehende Studien 635. — Arithmetik und Geometrie. 637. — Verschiedenes 638.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland. Von Schulrat H. Scherer 3
Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben 3. — Erziehung und Bildung im allgemeinen 10. — Schulorganisation 11. — Lehrerverhältnisse 45. — Schulverwaltung 51. — Ausländisches Schulwesen 72. — Totenschau 75.

B. Österreich. Von Dr. W. Zenz 76
Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben 76. — Erziehung und Bildung 78. — Schulorganisation 93. — Lehrerverhältnisse 100. — Schulverwaltung 104. — Personalien 110.

C. Die Schweiz. Von E. Balsiger 111
Die Förderung des Bildungswesens durch den Bund 111. — Das Schulwesen in den Kantonen 116. — Allgemeine und gemeinnützige Bestrebungen 125. — Totentafel 127.

Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)

Abel, G. 459
Acheliš, Ch. 475
Adelsfried, E. W. v. 124
Agahd, K. 104
Ahnert, E. 306 316
Albert, E. d' 467
— P. P. 475
Alge, S. 235 535
Alt, K. 479
Altemöller, W. 90
Ambros, K. 104
Amrhein, H. 114
Amsler, A. 192
Andèl, A. 287
Andersen 269
— P. 157
Andrä, J. C. 357 362
— P. A. E. 266
Anthes, O. 229
Appel, J. 193
Arbes, J. 638
Arndt, W. 464
Arons, L. 110
Aronstein, Ph. 526
Asmus, F. 113
Assmann, W. 370
Aßfahl, K. 560
Aßmann, R. 202
Atzler, A. 362
Auffarth, A. 118
Ausfeld, R. 232
Bach, W. C. 123
Bahlsen, L. 524 572
Baldamus, A. 368
— G. 465
Bals, H. 378
Balshüsemann, H. 457
Balsley, W. 157
Balzer, J. 89
Bamberger, J. 103
Bandemer, H. 408
Bang, S. 134
Bangert, W. 223
Bär, A. 354
Barchewitz, O. 401
Bargmann, A. 401
Barner, A. 460
Barnicol, H. 604
Baernreither, J. M. 114
Barrau, Th. H. 580
Bartels, A. 492
— F. 130 247
Bartholomäi, K. 298
Bassenge, E. 478
Bau, A. 179
Baumann, J. 87 106
Bäumer, G. 473
Baumgarten, O. 107
Baumgartner, A. 543
Baumhauer, H. 192
Baur 153
— L. 630
Bayard, E. 154
Beauregard, G. de 265
Bechtle, J. 544
Beck, A. K. 358
— H. 111
Becker, A. 461
Beckmann, K. 578
Behlen, H. 473
Behrend 110
Behrens, W. J. 184
Bellermann, L. 475 480
Bender, J. 499
Benzinger, J. 124
Berdrow, H. 421
Berger, K. 471 479
Bergmeister, H. 634
Bergold, E. 615
Bernheim, E. 393
Beyer, K. 128
Bidlingmaier, F. 269
Biese, A. 113 477
Billig, F. 462
Bindrich, K. 109
Binswanger, O. 107
Birn, M. 467
Bittkau, G. 127
Blackie, J. St. 113
Blau, E. 635
Blinckmann, Th. 107
Blücher, H. 172
Bludau, A. 447
Blümel, M. 504 510
Böddeker, K. 556 (2)
Böhme-Köhler, A. 457
Boehmer, J. 137
Bojanowski, E. v. 481
Bojunga, K. 478
Boek, P. 502
Bölsche, W. 113
Bornecque, H. 576
Boerner, O. 546
Bösbauer, H. 243
Boethke, K. 524
Böthlingk, A. 475
Böttcher, K. 451
Böttger, A. 632
Brammer, H. 121
Brandes, G. 491
— K. 221
— W. 478
Brechenmacher S. K. 474
Breimeier, H. 586
Bremen, E. v. 114
Bretschneider, H. 561
Brettschneider, H. 360
Brinkmann, W. 242 (2)
Brockdorff, C. v. 96
Brüggemeier, A. 112
Brückmann 106
Brunner, A. 446
— K. 472
— R. 265
Bruns, B. J. 127
Brust, G. 421
Buddo, G. 528
Buff 226
Buhtz, E. 220
Bukacz 156
Bulwer, E. L. 472
Bumüller, J. 243
Burbach K. 477
Burg, R. 621 622
Burgerstein, L. 104 (2) 170
Burggraf, J. 475
Bürklen, O. Th. 635
Camerlynck, G. 517
Carstensen, C. 495
Castens, A. 121
Cato 638

Cauer, P. 214
Chapelle-Roobol, S. Ia 272
Châtelain, A. 579
Christ, P. 99
Chroſciel, G. 289
Chwolſon, O. D. 194
Cicalek, Th. 451
Claſſen, J. 200
Claus, C. 172
Clemens, E. 315 333
Clément, B. 271
Collodi, C. 266
Combes, J. 582
Compayré, G. 587
Conrad, P. 200
Conſcience, H. 266
Correus, H. 95
Coym, G. 107
Credner, K. 487
Curti, Th. 479
Dahmen, J. 358
Dahn, F. 373
Dähnhardt, O. 472
Dammholz, R. 501
Danneel, H. 201
Dannemann, F. 206
Danner, J. 306
Dannheißer, E. 575
Dayot, A. 384
Deetjen, W. 476
Defoe, D. 266 (2)
Dehn, P. 381
Deiſinger, J. 199
Delabar, G. 297
Dénervaud 565
Dennert, E. 189
Derichsweiler, H. 393
Dewiſcheit, C. 334
Dickmann, O. E. A. 521 573
Diehl, W. 93
Diem, U. 289
Diercke, C. 447 448 449 450
Diercks, G. 393
Dierks, W. 106
Dietel, P. 234
Dietz, M. 472
Dijck, J. van 302
Dilcher, H. 130
Dinkler, R. 546
Doiwa, J. 104 410
Döll, G. 558
Donadt, A. 635
Dorenwell, K. 222 231
Doerr, A. 623 626
Dörr, F. 576
Draheim, H. 475
Dresdner, A. 299
Dreſſel, L. 195
Drömann, Ch. 458
Dubislav, G. 502
Ducotterd, X. 547
Düll, E. 191
Düringsfeld, J. v. 385
Dürr, P. 320
Ebeling, M. 203
Ebener, G. 501
Eckart, R. 143 481
Eckert, K. 313
— M. 426 428
Eckhardt, A. 428
Edert, R. 235
Effert, G. 431
Eggert, B. 590
Ehrecke, G. 225
Ehrlich, E. 331
Eidam, K. 148 222
Eildermann, H. 265
Elſäſſer, W. 633
Elſter, E. 478
Engel, E. 109
— Th. 186
Engelien, A. 223
Engleder, F. 301
Engwer, Th. 581
Erb 226
Erbe, K. 463
Erdmann, H. 202
— K. 631
Erley, O. 474
Ermatinger, E. 479
Ernſt, J. 90
Eſchner, M. 155
Ettlinger, M. 489
Eucken, R. 86
Evers, M. 135
Ewald 95
Fahrenberg, K. 524
Falch, E. 262
Fauth 591
— J. 135
Fechner, H. 612
Feitel, J. B. 488
Felgner, R. 408
Felſing, O. 264
Felten, W. 369
Fenkner, H. 616
Fetter, J. 562
Fiby, H. F. 462
Fick, W. 421
Ficker, G. 191 (2)
Fiebig, O. 623
Fiebler 154
Fielitz, W. 483
Filek-Wittinghauſen, E. v. 355
Filke, M. 464
Fiſcher, E. 135 153
— H. 406
Fiſcher, J. G. 480
— P. 369
Fitſchen, J. 186
Fleiſcher, H. 183 (2)
Flügel, O. 88
Foltz, O. 496
Francé, R. H. 187
Franke, Th. 226 227 355
Frankhauſer, G. 132
Franz, M. 113
Fraungruber, H. 269 (4)
Frech, F. 433
Frenkel, F. 153
Frey, O. 171
Freybe, G. 138
Freytag, A. 451
Frick, G. 498 (2)
— J. 160
Friderich, C. G. 179
Friedemann, H. 420
Friedrich, K. 460
Friedrichs, F. 465
Fries, R. 270
Frieſe, G. 284 (2)
Friſch, F. 248 474
Friſche, R. 172 354
Frohnmeyer 124
Froſt, G. A. 268
Froude, J. A. 523
Fuchs, E. 99
— M. 580
— R. 311
Fulda, L. 514
Funke, A. 89
Fürſt, R. 487
Furtmüller, K. 477
Gaide, P. 468
Gajdeczka, J. 633 637
Galle, R. 90
Gansberg, F. 241 (2) 265
Gantter, E. 323
Ganzmann, O. 548
Gaſt, K. 458 461
Gattermann, H. 566
Gattiker, G. 112
Gaudig, H. 496
Geffcken, H. 479
Gehler, P. 301
Gehrig, H. 102
Gehrke, P. 254
Geisler, A. 240
Geiſtbeck, M. 433
Geiß, G. 632
Genau, A. 612 630
Geraſch, A. 440
Gerber, P. 487
Gerdes, P. 208
Gerhardt, P. 219 (2)
Germanus 108
Gerſtenberg, W. 498

Geyer, A. 130 199 290
Gießler, M. 322
Girndt, M. 312
Glabbach, W. 96
Gleichen-Rußwurm, A. v. 92 483
Glinzer, E. 634
Glöde, O. 575
Gloël, H. 487
Glück, A. 470
— M. 261
Gnauck-Kühne, E. 262
Göbelbecker, L. F. 462
Gockisch, P. 412
Göhler, R. 234
Göhring 156
Goldschmidt, L. 87 (2)
Gomperz, H. 93
Göpfert 364
Göring, J. 461 463
Görland 288
Gosewisch, H. 442
Gossel, J. 336
Gottschalk, H. 135 187 143
Götze, G. 460
Gratzy, O. v. 385
Grävell, H. A. 108
Grimm, J. 480
Grimme Th. 296
Grimsehl, E. 627
Grobben, K. 172
Groth, H. H. 149
Grothmann, H. 292
Grotthuß, J. E. v. 88 483
Grube, A. W. 181
Gruber, Ch. 429
— J. 466
Gruhn, A. 108
Gründler, A. 474
Grützmacher, R. H. 121
Gubler, E. 617
Guckes, W. 623
Guden, G. 143
Günther, J. 401
— R. 224
— S. 433 439
Gurlitt, L. 106 108
Haacke, F. 614
Haase, B. 531
Haastert, H. F. 525
Hachez, K. 498
Häckel, E. 152
Häcker, B. 157
Hadorn, W. 127
Hagemann 111
Hagen, P. 497
Haggenmacher, O. 474
Hahn, F. 489
— H. 161
Hall, R. 502
Hallbauer 563
Hamburger, S. 235 502
Hammer, F. R. 464
Hammermann, F. 225
Hangen, Ph. 514
Hanicke, L. 128
Hardeland 475
Hardt, W. 461
Harnack, O. 472
Harte, Bret 265
Haertel, P. 319
Hartel, W. v. 478
Hartenstein, H. 632
Hartl, H. 617
Hartmann, J. v. 476
— L. M. 346
— O. 431
Hasberg, L. 574
Hastung, W. 458 461
Haßheider, H. 500
Haupt, H. 186
Hayward, F. H. 91
Hebel, J. P. 269
Hecht, G. 469
Hechtenberg, A. 143
Hecker, M. 476
— R. 122
Heerdorf, A. 261
Hehn, J. 468
Heidrich, R. 141
Heilmann, A. 129
— K. 89 98
Heine, H. 378
— K. 515 565
Heinecke, A. 216
Heinemann, J. 387
— K. 491
Heinrichs, P. 188
Heinz, G. 331
Heinze, L. 468 598 600
— M. 86
Hellen, E. v. d. 481
Hellermann, K. 605 606 (2)
Hellinghaus, O. 482
Hellmuth, L. 296
Helmolt, H. v. 365 438
Henck, W. 104 241 629
Hengesbach, J. 524 572
Henke, O. 498
Hennicke, C. R. 180
Henniger, K. A. 205
Henning, F. 269
Henningsen, J. 265
Henschke, M. 249 250
— U. 249
Hentschel A. 494
Hering, R. 533
— W. 359
Herlet, B. 522
Hermann, P. Th. 227 234
Herrmann, A. 526
Herslix, H. 315
Hertel, G. 412
— R. 165
Herz, N. 431
Hesse, E. 623
— F. 460
— O. 253
— R. 319
Hettner, A. 435
Heyck, E. 382
Heymann, R. 103
— Th. 373
Heyn, E. 131 487
Heynacher, M. 86 486
Hielscher, P. 470
Hild, O. 259
Hipp, J. 297
Hirschberg, J. 160
Hirzel, L. 475
Höck, F. 169
Hodgkinson, F. F. 504
Höfer, A. 534
Hoffer, E. 177
Hoffmann, E. 292 302
— G. 571
— M. 370
— P. F. L. 236
Hoffmeyer, L. 359
Hofmann, H. 523
— L. 613
Holtze, A. 633
Hopf, J. 248
Hopp, J. 107
Hoppe, J. 207
Horn, J. 627
— K. 263
Hoernes, M. 393
Hossann, K. 105
Howitt, W. 523
Hübbe, W. 497
Hübner, M. 386 598 600
Hug, J. 559
Hühn, E. 139
Hummel, A. 422
Hupfeld, F. 140
Hupfer, E. 407
Huschmann, J. 236
Jacob, J. 618
Jäger, G. 201
— O. 350
Jahnke, H. 266
Janetschek, St. 467
Jänisch, A. 600
Jantzen, H. 212 522
Jaques-Dalcroze, E. 469
Jasche, R. 114
Jauker, O. 349
Ibach, F. W. 112

Jenkner, H. 431
Jerusalem, W. 480
Jessen 154
Imendörffer, B. 422
Immich, M. 367
Joachim, H. 490
John, J. 105
Joosten, H. 316
Irgang, H. 109
Itschner, H. 364
Jungbauer, A. 477
Junge, F. 148
Junker, F. 627
— H. P. 576
Jurthe, E. 623
Jütting, W. 462
Kahle, H. 98
— W. 553
Kaiser, K. 508 510
Kallros, A. 292
Kalthoff, A. 107
Kammerer, O. 479
Kares, O. 552
Karg-Ehlert, S. 467
Kasten, H. 246
Kästner, O. 230
Kaul, R. 308
Kehrbach, K. 93 381
Keller, L. 87 475
Kellner, L. 530
Kempf, Th. 577
Kennerknecht, D. 313
Kerrl, Th. 90
Kerschensteiner, G. 292
Keuchel, E. 430
Kiel, A. 112
Kiesel, A. 96
Kietz, H. 103
Kilb, J. A. 498
Kimmich, K. 301
Kinzel, K. 248
Kipper, H. 464
Kirchbach, W. 475
Kirchhoff, A. 445
Kirchner, K. 412
Klages, A. 463
Klaiber, Th. 494
Klapperich, J. 520 521 573
Klarmann, G. 130
Klauke, P. 601 614
Klausch, P. 232
Klaußmann, A. O. 267 (2) 380
Klee, G. 262 (2)
Kleemeyer, H. 469
Kleiber, J. 197
Kleimann, P. A. 221
Klein, C. 299
— H. J. 198
— J. 206 601 614
Kleins, F. 232
Kleinschmidt, A. 102
Klement, K. 477
Klenz, H. 488
Kley, W. 109
Klinckfieck, F. 570
Klöpper, C. 584
Klötzer, H. 476
Kluge, O. 105
Klunzinger, K. 234
Knab, P. 618
Knabe, K. 92
Knebel, G. 291
Knieft, Ph. 264
Knoche, H. 607 608
Knörich, W. 557
Knuth, O. 588
Koch, A. 422
— D. 391
— J. 356 393
Köcher, E. 523
Kohl, F. G. 156
Köhler, A. 377
— F. 529
Kohlhepp, Ou. 112
Kohlmeyer, G. 178
Köhne, F. 110
Kolb, G. 309
Kolbe, K. 222
König, W. 488
Königsmarck, Graf H. v. 268
Könnecke, G. 472
Konwiczka, H. 158
Koerber, F. 164
Kornrumpf, E. 353
Köster, A. 478
Kothe, B. 461
Köthner, P. 202
Kottmann 473
Kraeger, H. 482
Krämer, L. 605 606 (2)
Kraepelin, K. 166 181
Kraß, M. 174
Kratzsch, P. 314
Kraus, K. 199
— V. v. 374
Krausbauer, Th. 497 629
Krause, E. 469
— F. 213
Krebs, A. 614
Kreuschmer 619
Kreuzberg, P. J. 355
Krieg, C. 101
Kriege, W. 111
Kriegeskotten, F. 461 466
Krimphoff, W. 634
Kropatscheck, H. 445
Krüger, F. 184
Küffner 231
Küffner, K. 469
Kuhlmann, F. 291
Kühn, K. 565
Kühnemann, E. 471 478 482
Kühnhold, C. 464
Kull 157
Kunitz, J. 273
Kuttner, B. 484
— M. 579
Laatsch, H. J. 273
Lackemann, C. 619
La Cour, P. 193
Ladendorf, O. 487
Lambeck, H. 529
Lampadius, F. 474
Lamparter, E. 126
Lampe, E. 363
— F. 438
Landois, H. 174
Lanfrey, P. 578
Lang, G. 253
— J. 250
Lange, H. 270 473 476
— P. 541
— R. 215
Lange-Diercke 443 (2)
Langenbeck, R. 423
Langer, O. 227
Langermann, J. 112
Langewiesche, D. 272
Langhans, P. 451
Lassel, E. 474
Lay 115
Leber, F. 459
Legel, O. 215
Leher, E. 206
Lehmann, A. 441 (2)
— Ad. 157
— Alfr. 169
— M. 382
— O. 160 222
Lehmann-Schiller, P. 262
Leicht, A. 88
Leimbach, K. 144
Leinweber, W. 466
Leipoldt, G. 449
Leisser, H. 100
Lemp, E. 130 419 481 498
Lenk, M. 274 (2)
Lensch, R. 171
Lenschau, Th. 497
Lenz, M. 382
Lessing, O. E. 474
Levin, W. 205
Levinstein, S. 292
Lichtenheld, A. 498
Liebmann, H. 636
Lienhard, F. 471
Liman, P. 379

Linde, E. 101 110 493
— F. 253
Lindemann, W. 489
Lindenstaed 524
Lindner, F. 357
— H. F. 483
— Th. 365
Linke, K. 494
Linnarz, E. 409
Linnig, F. 231
Linsbauer, K. 189
— L. 189
Lion, C. Th. 520
Lipp, F. 148 149
Lippert, R. 222 243
Litzmann, B. 479
Löbmann, H. 215 459
Lomberg, A. 473
Loreck, C. 443
Lorentz, P. 498 (2)
Löwe, R. 212
Lüben 246
Lublinski, S. 492
Lübsen, H. B. 635
Luckenbach, H. 390 391
Luckow, H. 296
Ludwig 184
— A. 480
Lukas, H. 287
— W. M. 261
Lüster, R. 157
Luther, A. 492
— M. 129
Lutschounig, A. 459
Lütteken, L. 495
Lüttge, E. 224 234
Lutz, K. G. 158
Lyon, O. 479 487 494
Maaß, W. 624
Mach, F. 119
Machold, W. 498
Magnus, H. 476
Mahler, G. 201
Major, G. 120
Maisch, R. 393
Makar, St. 476
Manderscheid, P. 462
Manlik, M. 497
Mann, F. 99
Marcinowski, J. 95
Mardner, W. 547
Marshall, W. 175
Martin, E. 251
— F. 224
Martini, A. 480
Marx, H. 136
März, Th. 409
— J. 263
Maß, Th. 136
Matthaei, A. 479
Matthias, Th. 230 (2) 491
— X. 469
Matzdorff, C. 156
Mauch, Th. 472
May, K. 413
Mayer, A. 498
— K. 302
Medem, R. 310 333
Medicus, F. 87
Meinhold, L. 496
Meinshausen 123
Meißner, B. 370
Melitz, L. 261
Meltzer, H. 125
Menzel, A. v. 388
Mergenthaler, A. 544
Mertt, A. 232
Mertens, A. 412
— F. 497
— M. 357
Merth, B. 221
Meßmer, O. 101 (2)
Methsieber, J. F. 113
Metzger, F. 548
Metzsch, M. v. 575
Meumann, E. 96 115
Meyer, A. G. 223
— F. 521
— H. 268
— J. 135 219 222 225 484
— K. F. Th. 572
— R. M. 487
— W. F. 628
Meyer-Markau, W. 119
Meyer-Rinteln, W. 212
Michaelis, H. 552
Micholitsch, A. 286
Mittenzwey, L. 497
Möbius, P. J. 97
Mohr, G. 236
Mohrbutter, A. 569
Monod, A. 578
Morin, H. 155
Mosapp, H. 473 477
Mozart 468
Much, R. 393
Mühlberger, M. 157
Mühlfeld, Th. 461 469
Müllenhoff, K. 177 185
Müller, E. 472 474
— H. 620
— J. H. 106 (2)
Mueller-Bonjour, E. 546
Müller-Pouillet 194
Münster, K. 504
Müsebeck, C. 633
Mußmacher, C. 630
Nacke 246
Näf, A. 192
Nagel, L. 223
Naske, A. 106
Natorp, P. 91 (2) 100
Neckam, W. 626
Neesen, F. 196
Netoliczka, O. 479
Netolitzky, A. 170
Neubauer, F. 356
Neuland, J. A. 113
Neumann, L. 425
— R. 167
Neumann-Strela, K. 380
Neuschäfer, H. 248 623
Niebecker, Th. 221
Nieden, J. 101
Niedurny, M. 263
Niemöller, W. 312
Nies, A. 191
Nießen, J. 168
Nitschke, M. 240
Noé, F. 192
Nohl, Cl. 108
Noll, F. E. 171
Noelting, B. 479
Nowack, H. 408
Oberbach, J. 430
Ochs, T. 458
Ohlert, A. 586
Oehlmann, E. 425
Oels, W. 174
Opitz, G. 528
Oppel, K. 105 264
Oppelt, R. 313
Oppenheim, N. 97
Oppermann, E. 88
Ortlieb, W. 624 625
Osburg, W. 468
Ostwald, W. 88
Oswald, H. 481
Otto, B. 473
— R. 138
— W. 582
Pachaly, P. 123
Pahde, A. 424
Pallat, L. 114
Palleske, E. 480
Panten, F. 176
Partsch, J. 437
Paschwitz, Th. v. 272
Passarge, L. 435
Passy 552
Pastor, W. 88
Paul, H. 329
Paulsen, P. 94
Paulsiek, K. 248
Pauft, J. G. 176
Pendl, E. 440
Penzler, J. 440
Penzold, E. 197
Pestalozzi, H. 91
Peters, H. 109 190

Petersdorff, H. v. 382
Petersen, J. 476
— W. 424
Petrich, H. 473
Petzold, F. 568 580
Petzoldt, P. 319
Pfaff, H. 412
Pfau, J. 620
Pfaundler, L. 194
Pfennigsdorf, E. 94
Pflug, H. 420
Pfurtscheller, P. 154
Philippson, A. 436
Pick, A. 476
Pierre, L. 588
Pietzker, F. 620
Pilz, E. 108
Plate, J. 504
Plattner, Ph. 558
Pletschacher, O. J. 123
Plötz, G. 552
Plüß, B. 189
Pohle, P. 410
Pohlhammer, F. 393
Pol, H. 480
Polack, F. 473
Pöllmann, A. 474 475
Porger, G. 223 488 499
Portugall, A. v. 91
Pösche, H. 264
Poske, F. 200
Potonié, H. 164
Pretzel, A. 110
— C. L. A. 219
Preyer, W. 95
Prigge, E. 499
Prinz, E. 458
Prosch, F. 358
Prutz, H. 373
Przibilla, F. 104
Puls, A. 249
Pünjer, J. 504 553 (2)
Pupikofer, O. 288
Pütz, W. 425
Quensel P. 301
Quossek, K. 573
Rachel, P. 496
Ragaz, L. 104
Rahn 572
Ramsay, W. 204
Ranke, L. v. 370
Rasche, E. 233 625 (2)
Raßfeld, K. 89
Rathgen, K. 437
Ratzel, F. 438
Rauchenecker, G. 464
Rausch, E. 89
Raydt, H. 107
Regel, E. 498
— F. 419 420
Regell, P. 435
Rehorn, K. 484
Reichel, K. 504 510
Reichenbach, H. 171
Rein, W. 100
Reinecke 148
— W. 184
Reiner, J. 85 102
Reiniger, M. 91
Reinke, H. 525
— J. 94
Reis, P. 197
Reukauf, A. 131
Reuscher, E. 92
Reuter, W. 495
Rey, E. 180
Reynolds, R. W. 527
Rheinländer, C. 500
Richberg, G. 119
Richert, H. 88
Richter, K. 239
— P. 144
— W. 423
Riedel, E. 107
Riegel 364
— M. R. 582
Rieß, M. 88
Rietsch, H. 465
Rinneberg, F. 135
Rippel, J. 203
Rippmann, W. 235 535
Risch, P. 474
Rittau, B. 364
Rode, A. 532
Röder, E. 463
Roeder, K. 459 462
Romundt, H. 87
Röseler, P. 177 185
Roesen, K. 199
Rosenberg, K. 195
Rosenburg, H. 361 378
Rösener, K. 106
Rosenfeld, M. 204
Rosenthal, M. 579
— W. 383
Rösiger, F. 480
Roesler, F. 304
Rost, R. 111
Roestel, N. 149
Roß, H. 155
Roth, K. L. 372
Roeth, K. 574
Rothaug, J. G. 448 451
Rothe, C. 575
Röthig, W. 307 (2)
Rotteck, T. 419
Rottenburg, F. v. 110
Röttger, K. 105
Röttgers, B. 510 512
Rübenkamp, W. 364
Ruckteschell, N. v. 479
Rudolf, F. 248
Rudolph, K. 577
Rüefli, J. 432 633
Rühl, F. 386
Rühlmann, P. 110
Runkel, H. 142
Rupnow, A. 219
Rusch, G. 363
Ruseler, G. 460
Russell, E. W. 577
Rüst, S. 460
Sachs, K. 579
Sahr, J. 485 490 (2)
Sallwürk, E. v. 483
Samosch 172
Sand, G. 579
Sarner, H. 261
Sattler, W. 530
Sauer, L. 225
Saure, H. 571
Säurich, P. 188
Schädel, E. 214
Schäfer, C. 555
Scheel, K. 202
— W. 248
Scheffel, C. 311
Scheffler, H. 197
— W. 582
Scheiblhuber, A. Cl. 352 376
Scheller, A. 128
— E. 151
Schenk, K. 356
Scherr, J. 373
Schestauber, V. 625
Scheumann, K. H. 298
Schieber, A. 269
Schiel, A. 358
Schiele, F. M. 144
Schiffel 154
Schiffels, J. 90 130
Schiller, R. 626
Schilling, F. 475
Schillmann, H. 495
Schindler, K. 224
Schiner, H. 243
Schipke, M. 458
Schladebach, H. 498
Schläger, F. 481
Schleichert, F. 150
Schlenker, K. 186
Schleschka, J. 635
Schmehl, Th. 432
Schmeil, O. 155 169 186 205
Schmid, B. 97
— M. 388
Schmidt 156
— A. 96 251

Schmidt, G. 568
— H. 584
— O. E. 372 419
— R. 444
— Th. 621
— W. B. 169 205
Schmidt-Grüninger 621 (2)
Schmiedeknecht, O. 173
Schmitthenner, A. 480
Schmitz-Mancy 499 (2)
Schneider, A. 290
— E. 252
— G. 92 604
— O. 290
Schneiderreit, M. 92
Scholl, K. 473
Scholz, R. 467
Scholze, A. 458
Schöne, E. 413
Schönlein, A. 460
Schoute, P. H. 636
Schowalter, A. 266
Schramm, A. 325
Schramm-Macdonald, H. 113
Schreiber, H. 140
Schreiner, A. 474
Schröder 157
— C. 271
— E. 479
— J. 488
— K. 408
Schubert, H. 621 628
Schubert-Soldern, R. v. 100
Schultz, F. 138 230 (2)
Schultze, F. 478
Schulz, B. 249
— O. 142
Schulze, O. 474
— W. 137
Schulze-Berghoff, P. 91 475
Schumann, J. Ch. G. 89 98
Schunke, H. 434
Schuster, G. 381
— J. 243
Schwahn, W. 227
Schwalbe, B. 161
Schweigel, M. 567
Schweitzer, H. 389
Schwering, J. 480
— K. 634
Schwochow, H. 112 386
Scobel, A. 435 447
Seehaußen, R. 362 493
Seeliger, G. 129
Segger, F. 611
Seidel, A. 515 516 (2) 564 (2) 568
Seidel, P. 377
Seifert, B. 303
Seiffert, A. 466
Selge, P. 108
Sendler, R. 631
Sermes, M. C. 466
Sevin, L. 506
Seydlitz, E. v. 412 425
Seyfert, B. 356
— R. 102 111 151
Sickinger, A. 103 106
Siebe, J. 273
Siebert, O. 86 (2)
Siegemund, R. 472
Siemon, P. 198
Sievers, W. 436
Sieverts, W. 241
Sigall 477
Simmel, G. 349
Simon, A. 413
Sladeczeck, A. 104
Smalian, K. 186
Smith, L. 107
Smolle, L. 473
Soffé, E. 473
Sommer, P. 488 (2)
Specht, F. 327
Speck, E. 372
Sperber, E. 131
Sperling, A. 95
Spieß, H. 497
Spörlin, M. 269
Stadelmannn, J. 583
Stahl, J. 460
Staude 364
— R. 133
Steiger, J. 223
Stein, A. 461
— G. v. 499
Steinberger, A. 384
Steinbrenner, A. 461 463
Steiner, J. 289
Steinke, K. L. 222
Stenzler, R. 357
Stern, L. W. 103
Steuding, H. 393
Steuerwald, W. 513
Stier, G. 560
Stifter, A. 269
Stiller, O. 493
Stöckel, H. 374
Stöhr, A. 98
Stolz, 572
— A. 494
Stötzer 532
Stoughton, J. W. 525 (3) 526
Strack, H. 135 137
Straede 533
Strakosch-Graßmann, G. 92
Sträßle, F. 183
Strauch, Ph. 480
Strauß, R. 466 470
Streicher, A. 476
Strübing, F. 240
Strunz, K. 390
Strzemcha, P. 498
Stübler, H. 413
Stumpf, E. 526
Sturm, A. W. 520
Sturmhoefel, K. 385
Swoboda, W. 508 510
Tecklenburg, A. 350 364
Teetz, F. 497
Teichmann, E. 166
Tellheim, O. 259
Tennyson, A. 522 531
Tenter, H. 136
Tews, J. 110 219
Thal, M. 220
Thieme, F. W. 530
— H. 637
Thiergen, O. 525
Thoma, A. 496
Thomé, O. W. 173
Thorbecke, A. 91
Thorsch, B. 99
Thränsdorf, E. 111 122 (2) 134
Thum, E. 603
Thun, E. 459
Tibitanzl 91
Tillian, H. 126
Tittel, K. 413
Tomanetz, K. 498
Tönnies, F. 473
Trabert, W. 433
Tränkner, Ch. 105
Traudt, B. 629
Trenkner, W. 462
Treu, E. 273
Triebel, R. 138
Tröster, H. 112
Tschaikowsky, P. 467
Uebel, A. 373
Ueberweg, Fr. 86
Uhler, C. 495
Ule, O. 198
— W. 426
Ullmann, H. 287
Ullrich, K. 562
Ullsperger, F. 498
Vetter, P. 527
Viedemann, L. 124
Viereck, L. 370
Violet, F. 363
Vogel, K. H. 168 (2) 170

Vogel, O. 177 185
Vogt, E. 255
— L. 227
Voigt, B. 465
— G. 89 98
— L. 446 626
— O. 573
Voelker, K. 135 137
Volkmer, A. 224
Vonderlinn, J. 636
Vorbrodt, W. 142 (2) 224
Voßler, K. 491
Waeber, R. 196
Wagner, F. 368
— M. 121
Wägner, W. 372
Wallantschek, K. 626
Walter, M. 576 589
Walter-Bok, A. 500
Walzel, O. 479
Waßman, E. 182
Wasserzieher, E. 575
Weber, C. 532 589
— F. W. 499
— G. 96 368
— H. 495
— O. 370
Weddigen, O. 270 473 500
Wegener, G. 268
Wegmann, H. 103
Wehner, M. 205
Weicken, F. 214
Weigand, H. 355 364
Weigl, F. 103
— J. 104
Weinberger, K. F. 468
Weineck, F. 444
Weise, O. 97 211 231 (2)
Weiß, J. 310
Weitbrecht, R. 266
— Th. 271
Weitzel, W. 375
Welker, G. 110
Welsch, H.. 125
Wendt, H. 89
Wenig, Ch. 286
Wentscher, M. 99
Wenzel, K. 626
Werner, R. 468
— R. v. 268
Wessely, J. E. 582
Westermayer, A. 372
Westphal, J. 135
Widmann, B. 458
— S. 369 374
Wieck, M. 465
Wiedemann, O. 299
Wiedenhofer, F. 358
Wieleitner, H. 636
Wienstein, F. 92
Wießner, H. 270
Wilbrand, F. 203
Wilden, P. 500
Wildermann, M. 163
Wildt, J. 297 635
Wilk, E. 604
Wilke, C. 235
— E. 213 510 565
Wilkens, J. 93
Wilking, F. 312
Wille, J. 384
Willmann, O. 99 (2)
Wilm, W. 379
Wiltberger, A. 464
Wimmer, K. 306 325
Winckler, H. 370
Windelband, W. 93 478
Wingerath, H. H. 514
Winter, A. 443
— E. 270
— W. 197
Wirth, G. 247
Witkowski, G. 482
Witlaczil, E. 178
Witt, J. 299
Witzmann, G. 184
Wohlrab, M. 485
Wohlrabe 376 474 500
Wohlthat, A. 487
Woldrich 170
Wolf, A. 180
— E. 439
Wolff, A. 420
— E. 481
Wolfgarten 112
Wolkenhauer, W. 142
Wollemann, A. 434
Wollny, F. 107
Woltmann, H. 565
— L. 392
Wolzogen, H. v. 393
Woerner, O. 321
Wulff, K. 125
Wülfing, E. 211
Wulfstich, F. 330
Wunderlich, Th. 303
Wünsche, A. 416 441
Wunschmann, E. 198
Wychgram, J. 113 471 473 476
Wyß, M. 273
Zange, F. 141
Zedniczek, J. 328
Zeibig, Th. 128
Zeißig, E. 207 626
Zeitz, K. 263
Zell, Th. 182
Zelle, W. 378
Zemmrich, J. 419
Zenz, W. 104
Ziegler, Th. 471 480
Ziehen, J. 88 111 386
Ziemann, F. 223
Ziesché, H. 255
Zimmer, H. 90
Zimmermann, E. 470
— O. 266
Zimmern, H. 370
Zoller, M. 621
Zühlsdorf, E. 98
Zureich 457
Zwiedineck-Südenhorst, H. v. 382

Register der Bilder-, Karten- und Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

Andrees Allgem. Handatlas 447
Anzeiger, Geographischer 452
Atlas für die Münchener Volksschulen 443
Aus deutscher Wissenschaft u. Kunst 438
Aus Natur und Geisteswelt 181 433 437 439
Bahnen, Neue 116
Beiträge z. Jugendschriftenfrage 260
Bericht über den XVI. Kongreß des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit 1904 106
Bestimmungen, Die neueren, über den Zeichenunterricht in Preußen 304
Blätter, Pädagogische, ꝛc. 116
— Periodische, f. Realienunterricht ꝛc. 166
Blume, Die, im Lied 269
Briefwechsel zwischen Schiller u. Goethe 486
Collection Teubner 576
Debes' Schulatlas 444 445
— phys. Schulwandkarte des Deutschen Reichs 448
Denkschrift betr. die Einführung eines einheitlichen Stenographiesystems 328
Deutschland 115
Dichter, Deutsche, des 19. Jahrhunderts 487
Dürrs deutsche Bibliothek 499
Echo, Das literarische 484
English Library 520
Erde, Deutsche 453
Euphorion 483
Festschrift zur Feier des 70. Geburtstages von J. J. Rein 455
— zum VIII. deutschen Stenographentage in Braunschweig 332
Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller 523
Gabelsberger-Bibliothek 317
Gabelsbergers stenogr. Lesebibliothek 1838 318
Gerhards französ. Schulausgaben 575
Gerlachs Jugendbücherei 269
Goethes Werke 491
Grammatikblätter f. d. H. d. Schüler 222
Haberlands Unterrichtsbriefe 552
Herders Bilderatlas zur Kunstgeschichte 300
Hohenzollern-Jahrbuch 377
Hölzels geogr. Charakterbilder 440
Homers Odyssee 484
Jahrbuch der Naturkunde 163
— Pädagog. 114 115
— der Schule Gabelsbergers 335
Jugend, Gesunde 116
Jugend-Bibliothek, Stenogr. 316
Jugend- und Volksbibliothek, Deutsche 181 269
Jugendblätter 271
Jugendbücherei 261
Jugendfürsorge 116
Jugendgarten, Der 271
Jugendharfe 461
Jüngling, Der deutsche 271
Kalender f. Zeichenlehrer 303
Kampf, Der, um die konfessionelle Volksschule 111
Kartenbild, Topogr., vom Wetterstein-gebirge 447
Kind und Kunst 303
Klassiker d. Naturwissenschaften 439
Kolonial- u. Weltverkehrskarte 451
Kunstblatt, Christliches 124
Land und Leute 435
Länderkunde, Allgemeine 436
Landschaftsbilder aus dem Königreich Sachsen 413
Lehmanns Volkshochschule 270
Lehrerzeitung, Allgem. deutsche 116
Lehrmittel, Technologische, für Bürger- und Fachschulen 159
Lehrpläne und Prüfungsordnungen für den Zeichenunterricht 304
Lesebuch f. d. 2. Schuljahr 243
Liederborn, Deutscher 463
Liederbuch, Chemnitzer 462
Literatur, Die 491
Männerchöre, Neue 465
Miniaturbibliothek 172
Mitteilungen a. d. historischen Literatur 394
Monatshefte, Pädagogische 116
Monatsschrift, Deutsche, über das gesamte Leben der Gegenwart 115
Monographien zur Weltgeschichte 382
Natur und Schule 164
Naturaufnahme, Photogr., f. d. Anschauungsunterricht 155

Nieberdings Schulgeographie 428
Orient, Der alte 370
Pädagogik, Die experimentelle 115
Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller 522
Petermanns Mitteilungen 453
Pokornys Naturgeschichte des Mineralreiches 192
Rechenbuch für Volksschulen 609
Religionsunterricht oder nicht? 106
Repetitorium der alten Geographie 437
Reuter-Bibliothek 318
Revue, Polit.-anthropolog. 115
Ritters geogr.-statist. Lexikon 440
Sammlung Göschen 189 201 (3) 206 (2) 207 393 419 420 433 490
— naturwissenschaftl.-pädag. Abhandlungen 169 184 205
— belehrender Unterhaltungsschriften f. die deutsche Jugend 268
Schillers Werke 481 482
Schillerbuch, Marbacher 474
Schillergabe für Deutschlands Jugend 473
Schiller-Reden 480
Schreibhefte, Stenogr., f. Anfänger- u. Fortbildungskurse 337
Schreibleseschüler, Der 242
Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse 453
Schriftsteller, Engl. u. franz., der neueren Zeit 520 573
Schulatlas, Kölner 442
Schulausgaben für den deutschen Unterricht 497 498 499
Schulbibliothek, Franz. u. engl. 521 573
— französ. u. engl. Prosaschriften 524 572
Schule, Die deutsche 115
Schulmann, Der deutsche 116
— Der praktische 116
Schulwandkarte v. d. Prov. Hessen-Nassau ꝛc. 448
— v. Palästina 450
Sohr-Berghaus' Handatlas 447
Sonntagsbibliothek 269
Stand, Der, der Erde in der Ekliptik 451
Stielers Handatlas 447
Studien, Pädagogische 116
Türmer, Der 115
Türmer-Jahrbuch 115
Übersetzungsbibliothek, Engl. 514
Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften 638
Velhagen & Klasings Samml. französ. u. engl. Schulausgaben 524 525 577 582
Verein, Der, f. Gabelsbergersche Stenographie zu Heidelberg 331
Verhandlungen d. 2. allgemeinen Tages für deutsche Erziehung 108
— des 15. deutschen Geographentages 454
— d. Gesellschaft deutscher Naturforscher u. Ärzte 161
Volksbibliothek, Stenograph. 318
Volksschulatlas 444
Vorbilder, Dekorative 298
Wandbilder, Sechs, aus vorgeschichtlichen Kulturperioden 387
Warum kann die amerikanische Volksschule nicht leisten, was die deutsche leistet? 114
Wetter, Das 201
Wochenschrift, Naturwissenschaftl. 164
Wort, Das freie 115
Zeichenunterricht, Der moderne, an unseren höheren Schulen 290
Zeichenvorlagen, Neue 302
Zeitschrift, Geographische 452
— für Lehrmittelwesen ꝛc. 115 151
— f. Philosophie und Pädagogik 116
— f. pädagog. Psychologie ꝛc. 116
— f. Schulgeographie 452
— f. Schulgesundheitspflege 116
Zeitung, Pädagogische 117
Zusammenstellungen, Biologische, aus d. Tierwelt 158

I. Pädagogik.

Von

Schulrat H. Scherer

in Büdingen.

I. Einleitung.

Es kommt darauf an, so hört und liest man heute vielfach, die Pädagogik ganz neu zu fundieren; das Alte, so meint man, sei vergangen, und es soll alles neu werden. Gewiß, wir dürfen nicht stehen bleiben bei dem, was Pestalozzi und Herbart und ihre Jünger uns hinterlassen haben; wir müssen auf den von der fortgeschrittenen Wissenschaft geschaffenen Grundlagen einen neuen Bau aufführen; aber wir müssen auch die als wertvoll erachteten Bausteine, die uns die führenden Geister auf dem Gebiete der Pädagogik überliefert haben, bei diesem Neubau verwenden, wenn er solid sein soll. Viele fleißige Hände rühren sich heute auf dem pädagogischen Bauplatz; es wird viel gearbeitet, aber auch viel Unnützes geschaffen. Für den Referenten über die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst ist das nicht angenehm; es wird ihm sehr schwer gemacht, den Weizen von der Spreu zu sondern. Wir stehen heute unter dem Zeichen der „künstlerischen Erziehung"; wir laufen dabei aber Gefahr, den festen Boden unter den Füßen zu verlieren. Gewiß ist Bildung Erhöhung der Natur, Vertiefung und Durchgeistigung des natürlichen Menschen; sie ist Kulturarbeit. Aber vergessen wir nicht, daß wir es in der Erziehung in erster Linie mit Kindern zu tun haben, daß wir in der Schule, und namentlich in der Volksschule, nur die Grundlagen der Bildung legen können. „Die Schule hat die Aufgabe, den Ton zu kneten und zu formen; sie muß die Seele empfänglich machen für das, was edle Geister der Vergangenheit an unverlierbarem geistigen Gehalte in Meisterwerken niedergelegt haben" (Biese, Pädagogik und Poesie), damit sie die Bildungsarbeit selbst fortsetzen kann. Sie „kann nur an das vielgestaltige Leben heranführen; sie kann keine fertige, abgeschlossene Bildung überliefern, auch keine fertigen Charaktere schmieden; sie kann nur Wege weisen zu hohen Zielen; sie kann nur Keime aussäen und Unkraut ausjäten" (Biese a. a. O.). Die Bildung ist heute in die Breite gegangen; sorgen wir dafür, daß sie an Tiefe nicht verliert. Auch die Kunst, als höchste und edelste Blüte der Kulturarbeit, soll der Bildung dienstbar gemacht werden; aber auch hier kann die Schule, zumal die Volksschule, nur vorbereiten, nur Grundlagen legen. „Nur die Grundlinien können gezeichnet, nur Anregungen zum Verständnis für die Lebensprobleme können an den Werken der Meister des Denkens und Dichtens und künstlerischen Schaffens geboten werden; die echte innere Bildung ist der Niederschlag von all dem Edlen und Schönen, das Kopf und Herz aufgenommen und selbständig verarbeitet haben; echte Bildung ist ein langsam

fortschreitender Vorgang, den der Einzelne durch eigene Gedankenarbeit, durch eigenste Pflege des Gefühlslebens in sich hervorrufen muß" (Diese a. a. O.). Diese echte Bildung, zu welcher die Schule die Grundlage legen muß, schließt in sich ein auch die Befähigung des Menschen zur Teilnahme an der Kulturarbeit der Gegenwart; denn nur dadurch kann sie lebendig werden, sich äußern und betätigen. Sie muß auf der sicheren Basis der Wissenschaft und Technik auferbaut werden; von hier aus muß sie hinführen zu den höchsten Fragen des Menschenlebens, mit denen sich Philosophie, Religion und Kunst beschäftigen. In alle diese Gebiete muß sich der Lehrer versenken, wenn er ein echter Menschenbildner werden *will*; denn nur dann wird er in der Zeit des Gärens und Werdens, in der wir leben, nicht den leitenden Faden aus der Hand verlieren. Nicht ein völlig neues Gebäude soll die Pädagogik für die Bildung in unserer Zeit aufführen; sie soll vielmehr fortbauen auf dem Grund, der in der Vergangenheit gelegt worden ist.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

„Ist es Aufgabe der Geschichte, zu erforschen, zu welchen Zielen und nach welchen sittlichen Gesetzen das Leben der Menschheit, des einzelnen Volkes und auch einzelner Personen sich entwickelt, so ist es Aufgabe der Geschichte der Pädagogik, die in bezug auf Unterricht und Erziehung leitenden Ideen in ihrem Entstehen und ihrer fortschreitenden Wirksamkeit erkennen zu lehren. Dabei ist zu beachten, daß die Gedanken über die Erziehung im engsten Zusammenhang stehen mit den die Zeit beherrschenden geistigen Strömungen, mit dem Kulturleben der Völker und der Menschheit überhaupt. Es kann daher nicht Aufgabe der Geschichte der Pädagogik sein, ein mehr oder weniger zusammenhangloses Nebeneinander von einzelnen Erziehungs- und Unterrichtsmaßregeln und Grundsätzen der verschiedenen Zeitalter bzw. der einzelnen Pädagogen zu geben, worauf sich meistens leider die Leitfäden der Geschichte der Pädagogik beschränken; sondern die für die Entwicklung der Menschheit leitenden Ideen sind in ihrer Wirksamkeit hinsichtlich der Erziehung und des Unterrichts zu verfolgen. Dabei hat man sich aber einerseits nicht auf den Boden einer geschichtsmaterialistischen Auffassung zu stellen und das geistige Leben des Einzelnen sowohl als der Gesamtheit als notwendiges Produkt der geschichtlichen Entwicklung anzusehen. Anderseits ist auch der Irrtum abzuweisen, in welchem eine biographische Abhandlung nur zu leicht verfällt, als ob die großen Männer allein es wären, denen jeglicher Fortschritt zu verdanken sei. Vielmehr ist ein wirklich historisches Verständnis nur dann vorhanden, wenn beide Faktoren der Entwicklung berücksichtigt werden, die Zeitverhältnisse, in welche der große Geist mit seiner Geburt eintritt, und seine besondere Eigenart, mit welcher er die vielfachen Einwirkungen des Natur- und Menschenlebens in sich aufnimmt und verarbeitet. Doch auch hierbei ist als Tatsache anzuerkennen, daß ein großer Mann trotz aller Abhängigkeit von dem Geiste der Zeit in relativ selbständiger Weise seine ganze Zeit überragt, der geschichtlichen Entwicklung mit seinen Ideen vorauseilt, von seinen Zeitgenossen daher oft nicht verstanden wird und darum vielfach später erst die verdiente Anerkennung findet. Oft gelingt es ihm aber auch, dem ganzen Zeitalter das Gepräge seines Geistes aufzudrücken. Immer aber sind es die allgemeinen realen Verhältnisse, welche das erfolgreiche Wirken auch des größten Geistes zur Voraussetzung hat." (Kerrl, Comenius, I.)

Da die verschiedenen Erziehungssysteme mit den zeitigen philosophi-

schen Systemen, mit den herrschenden Weltanschauungen zusammenhängen, so muß die Geschichte der Erziehung sich in enge Beziehung mit der Geschichte der Philosophie setzen; ohne das Verständnis der letzteren ist ein Verständnis der ersteren nicht möglich. Die Pädagogik hat mit der Philosophie das gemein, daß beiden das Prinzip der Entwicklung eigen ist; sie sind daher nur von ihrer Geschichte aus verständlich. „Erst seit Hegel brach sich die richtige Ansicht endgültig Bahn, daß die Geschichte der Philosophie nicht eine zufällige Aufeinanderfolge von Meinungen, sondern eine in der Richtung auf die Wahrheit nach einem gesetzmäßigen Zusammenhange fortstrebender Prozeß sei" (Siebert, Geschichte der Philosophie). Der Mensch ist als Vernunftwesen nicht naturnotwendig gegeben, sondern ein Ergebnis der historischen Entwicklung; denn die Vernunftinhalte erwachsen im menschlichen Bewußtsein nur an den Aufgaben des gemeinsamen Lebens, sie ringen sich aus dessen natürlichen Bedingungen mit harter Arbeit und in wechselvollem Kampfe heraus. „Auch dem einsamen Denker, der zu der zeitlosen Wahrheit aufringt, treten die qualvoll uralten Rätsel des Daseins nicht in der blassen Struktur seines psychologischen Naturwesens, sondern immer wieder in der Gestalt entgegen, die sie in der historischen Arbeit des menschlichen Geschlechts gewonnen haben — in den Gebilden des religiösen Bewußtseins, in den Lebenszusammenhängen der Sitte und der staatlichen Ordnung, in den Gestalten der Kunst, in den Errungenschaften begreifender Erkenntnis des Wirklichen. Aus ihnen schöpft — bald mehr aus der einen, bald mehr aus der andern dieser Sphären — jede Philosophie ihre Probleme und die Prinzipien ihrer Lösung" (Windelband, Die Philosophie im Beginne des 20. Jahrhunderts). Daher muß jede Geschichte der Philosophie unzulänglich erscheinen, die nicht diesen intimen Zusammenhang der Systeme mit den Kulturinteressen der Zeit aufzudecken verstünde; „wir sehen in der Lehre eines großen Denkers mehr als den Reflex seiner eigenen Persönlichkeit, wir erkennen darin den verdichteten und begrifflich geformten Vernunftinhalt seines Zeitalters" (Windelband a. a. O.). Die Geschichte der Philosophie zeigt uns den vielverschlungenen Prozeß, durch den in allen Kultursphären und namentlich in der Wissenschaft selbst Vernunftwerte zur Anerkennung und Herrschaft gelangt sind; aber diese ihr historisch allgemeine Geltung ist niemals ein Beweis ihrer kritisch philosophischen Gültigkeit. Der „Fortgang des Interesses, mit dem sich im Laufe der Geschichte die Philosophie bald diesen, bald jenen Gegenständen vorwiegend oder ausschließlich zuwendet, ist durch die Wandlungen des allgemeinen Kulturlebens und durch die besondere Stellung, die der einzelne Philosoph vermöge seiner Persönlichkeit und Lebensgestaltung darin einnimmt, in der Hauptsache bedingt; der kulturgeschichtliche und der individuelle Faktor bestimmen die Probleme und vielfach auch die Richtung ihrer Lösung" (Windelband a. a. O.), weshalb auch die Geschichte der Philosophie begrifflich ebensowenig konstruiert werden kann wie irgend eine andere historische Disziplin. Denn nur durch die konstruktionsfreie Erkenntnis des tatsächlichen Verlaufs tritt es deutlich hervor, welchen Anteil an der Bildung der Begriffe einerseits die Bedürfnisse des Zeitbewußtseins und die persönliche Energie der selbständigen Denker, anderseits aber die sachlichen Notwendigkeiten des gedanklichen Fortschritts haben; indem nun die Geschichte der Philosophie als begreifende und erklärende Wissenschaft die verschiedenen Fäden in der historischen Entwicklung der Systeme auseinanderlegt, scheiden sich von selbst die zeitlichen Ursachen und die zeitlosen Gründe. Dabei wählt sie aus der endlosen Mannigfaltigkeit dessen,

was überhaupt geschehen ist, dasjenige an Zuständen und Begebenheiten aus, was mit Rücksicht auf den Kulturwert den Anspruch auf eine geschichtliche Tatsache der Philosophie erheben kann; „die Geschichte der Philosophie hat es also mit der kritischen Feststellung und dem Verständnis derjenigen Tatsachen der Überlieferung zu tun, die mit der Philosophie in wesentlicher Beziehung stehen" (Windelband a. a. O.). Der Geschichtschreiber der Philosophie wird demnach aus der Masse philosophischer Erörterungen durch eine kritische Betrachtung das herauszuheben haben, was für die systematische Arbeit der Philosophie selbst dauernd von Bedeutung ist; diesen so ausgewählten Stoff hat er zu ordnen und in genetischem Zusammenhang darzustellen. Für diese Arbeit hat das 19. Jahrhundert durch die philosophisch-kritische Bearbeitung der Quellen und die sorgfältige Durchforschung des biographischen Materials mit der Aufdeckung aller der Beziehungen, worin die philosophischen Lehren zu dem geistigen Leben ihrer Zeit stehen, eine Fülle von Stoff angehäuft; aus dieser muß der philosophische Geschichtschreiber seinen Stoff auswählen. Wie diese Auslese aus der Fülle der philosophischen Fragen von den Philosophen selbst vorgenommen worden ist, wie sie in der wissenschaftlichen Arbeit mit absichtlichem Bewußtsein fortgesetzt und ergänzt, korrigiert und erweitert worden ist, das lehrt uns eben die Geschichte der Philosophie; sie zeigt uns auch, wie sich dieser Prozeß der Auslese dann von der rein historischen Behandlung der Geschichte der Philosophie in die philosophische Arbeit und Gegenwart fortsetzt. Sobald aber die Gesamtdarstellung ihre kritische Auswahl einseitig unter die Gesichtspunkte eines besonderen Systems der Philosophie stellen will, fällt sie aus dem Rahmen der historischen Wissenschaft prinzipiell heraus und behält nur den Charakter einer geschichtlichen Übersicht zur Einführung in eine besondere Lehre; geht die Tendenz der Auswahl und Kritik so weit, daß dabei ein konfessionelles Dogma maßgebend ist, so fällt die Darstellung ganz aus dem Rahmen der Wissenschaft heraus. Dagegen verstößt es nicht gegen die Forderungen der Wissenschaft, wenn bei der Auswahl und Kritik neben dem philosophischen Gesichtspunkte noch ein anderer, z. B. der pädagogische, sich geltend macht; in diesem Falle wird man z. B. die philosophischen Lehren, welche zu der Pädagogik in näherer Beziehung stehen, eingehend, andere gar nicht oder nur übersichtlich betrachten. Wie in der Geschichte der Pädagogik, so wendet sich auch in der Geschichte der Philosophie die schriftstellerische Tätigkeit auf die zusammenfassenden Darstellungen, welche die wichtigsten Tatsachen übersichtlich darstellen, um sie so leicht und bündig wie möglich jedem Gebildeten zugänglich zu machen; ihre Zahl ist auch in diesem Jahre wieder vermehrt worden. Sie haben keinen hohen Wert; für Prüfungskandidaten können sie zur Wiederholung nützlich sein. Sie werden auch von allen denen benutzt, welche mehr oder weniger bequem auf der Bildungshöhe stehen wollen; „was jeder Gebildete aus der Geschichte der Philosophie wissen muß", so lautet der Titel eines solchen kurzen Abrisses der Geschichte der Philosophie. Wenn ein solcher „Abriß" den Leser zum Studium größerer Werke aus dem Gebiete der Philosophie und ihrer Geschichte veranlassen könnte, so wäre sein Erscheinen auch von diesem Standpunkte aus gerechtfertigt; allein es ist sehr zu bezweifeln, ob das möglich ist. Wie eng aber die Geschichte der Philosophie mit der Geschichte der Pädagogik verknüpft ist, das zeigt uns ein Werk, welches sowohl für die Geschichte der Philosophie als wie für die Geschichte der Pädagogik von Interesse ist; es ist die „Enzyklopädie" von Bitschin.

Prof. Dr. Hipler hat (1892) zum erstenmal auf die von Bitschin in

seiner Enzyklopädie enthaltene systematische Darstellung der Pädagogik der Deutschen aufmerksam gemacht; leider hinderte ihn der Tod an der Veröffentlichung der handschriftlichen Überlieferung. Eine solche hat nun durch Dr. Galle (K. Bitschins Pädagogik) stattgefunden; die pädagogischen Anschauungen des dem 15. Jahrhundert angehörenden Bitschin sind nach der lateinischen Handschrift zum erstenmal herausgegeben und mit deutscher Übersetzung, historisch-literarischer Einleitung, sowie mit Erklärungen und Anmerkungen versehen worden. „Weder die Zeiten der Patristik noch die ersten Jahrhunderte des Mittelalters empfanden das Bedürfnis nach einer Systematisierung der Erziehungsgrundsätze, die doch überall verstreut aus der christlichen Lehre und kirchlichen Praxis hervorgewachsen war" (Galle a. a. O.). Im späteren Mittelalter erwachte dieses Bedürfnis, und wurden deshalb verschiedene diesbezügliche Versuche hierzu gemacht (Augustin, Hugo v. St. Victor, Gerbert, Vincent v. Beauvais, Gerson, Vegius u. a.); sie sind noch höchst unvollkommen und aphoristischer Art. Die Wirksamkeit Bitschins (1430—1464) liegt nicht auf pädagogischem Gebiete, denn im Hauptamte war er Stadtschreiber in Kulm und ging dann ins Pfarramt über; dennoch hat er, dem Zuge der Zeit folgend, in seiner Enzyklopädie (De vita conjugali), in welcher er, vom christlichen Eheleben ausgehend, das gesamte Wissen der Zeit, darunter auch das über die Erziehung behandelt. Die Erziehungswissenschaft war als Teil der Gesamtwissenschaft, resp. der antiken Gesellschaftslehre in den Boden der christlichen Ethik hineingepflanzt worden; sie zog auch noch im Mittelalter ihre Nahrung aus dem enzyklopädischen Wissen der Philosophie und deren Verzweigungen (Theologie, Naturwissenschaft, Rechtskunde). Herrschend war in dieser Philosophie und ihren Verzweigungen und also auch in der Pädagogik der Autoritätsglaube; an die kirchlichen Autoritäten schlossen sich weltliche an und boten dem Schriftsteller die Gewähr, daß er in seinem Forschen und Darstellen auf dem rechten Wege war, wenn er auch mit ihrem Namen die gröbsten Irrtümer deckte, ja durch absichtliche und unabsichtliche Fälschungen der Quellen die absurdesten Anschauungen unter dem Schutze dieser Autoritäten verbreitete. Im Mittelpunkte der Weltanschauung des christlichen Mittelalters stand der Mensch als das getreue, wenn auch getrübte Abbild der Gottheit; um sein Sein und Heil drehte sich jede Tätigkeit der Gottheit und der geglaubten höheren geistigen Wesen. Von diesem Mittelpunkte aus baute der scholastische Denker durch logische Deduktionen in Verbindung mit dichterischer Phantasie das Bild des Weltganzen auf, durch nichts unterstützt und beschränkt als durch die göttliche Offenbarung. Diese Denkweise begünstigte die Bildung gedanklicher Systeme sowohl für das Wissen wie über das Handeln; sie begünstigte auch das theoretische Denken über die erziehende Tätigkeit. Hierin nimmt Bitschin eine hervorragende Stelle ein; denn in keinem der pädagogischen Werke vor seiner Zeit findet sich ein solcher systematischer Zusammenhang der pädagogischen Gedanken unter sich und mit denen der Wissenschaften als bei ihm. Allerdings ist er nicht ohne Vorbilder gewesen; namentlich schließt er sich vielfach eng an Ägidius Romanus an, der seine Pädagogik in seinen Fürstenspiegel eingereiht hat. Dieser war ein Schüler des Thomas von Aquino und Erzieher des ältesten Sohnes des Königs Philipp III. von Frankreich (1282), dem er auch seinen Fürstenspiegel widmet, in den seine Pädagogik eingegliedert ist; in diesem Fürstenspiegel wird dargelegt, daß niemand ein Reich regieren kann, der nicht zuvor gelernt hat, sich selbst zu regieren und eine Familie zu leiten. Neben Ägidius Romanus kommt auch Hugo von St. Victor in Betracht; noch mehr aber hat er die Schriften von Vincenz

von Beauvais benutzt. Die Eigenheit der scholastischen Forschungsweise zeigt sich bei Bitschin in der Fülle von Zitaten aus berühmten Werken, welche der Gradmesser der Wissenschaftlichkeit eines Werkes war; die Fühlung mit der Welt der Tatsachen ging dabei häufig verloren. Bitschin war als Theologe Scholastiker durch und durch; er stand im Banne des Autoritätsglaubens der orthodoxen Kirche und ist von keinem Hauche des Humanismus berührt worden.

Bitschins Pädagogik bildet, wie erwähnt, einen Teil seiner Enzyklopädie, in welcher der Verfasser in der Weise der mittelalterlichen Enzyklopädien von einem Mittelpunkte aus so ziemlich das ganze menschliche Leben nach vielen Richtungen hin durchläuft; er kommt darin von der Führung der Familie zu der der Gemeinde und des Staates und bespricht in diesem Zusammenhange auch die Erziehung der Nachkommenschaft. Als Mann der scholastischen Wissenschaft empfindet er immer das Bedürfnis, sowohl jedem Gegenstande der Betrachtung als dieser Betrachtung selbst eine wissenschaftliche Grundlage zu geben; diesem wissenschaftlichen Bedürfnisse entspricht auch Bitschin in dem pädagogischen Kapitel im Anschluß an die betreffenden Autoritäten. Er sucht dementsprechend die Erziehung als eine ethische Forderung nach der Weltanschauung seines Zeitalters nachzuweisen; in dieser Begründung findet man die theologische Sittenlehre mit der aristotelischen Sozialethik verquickt. Demgemäß bestimmt er nach dem biblisch-augustinischen Ideal als Ziel der Erziehung die Gottähnlichkeit; da bei der aristotelischen Sozialethik die Wurzel des Staates in der Familie liegt, so begründete Bitschin darauf seine Darstellung über das Familienleben, in welcher die Erziehung wurzelt. Um für die Erziehungstätigkeit eine wissenschaftliche Grundlage zu erhalten, wendet sich Bitschin dann zu einer ausführlichen Untersuchung über die Beschaffenheit der Seele; indem er dabei von der augustinischen Lehre von der Allgegenwart der Seele im Leibe ausgeht, kommt er zu der Seelenvermögensdreiheit (Verstand, Wille, Gedächtnis) als eine Nachbildung der göttlichen Personendreiheit. Da aber Bitschin die Frage der Erziehung im Zusammenhange mit der menschlichen Geschlechtsgemeinschaft behandelt, so muß er ihr auch eine anthropologische Grundlage geben; infolgedessen geht er bei seiner weiteren Untersuchung von der Fortpflanzungstatsache aus und behandelt die Erziehung als einen Bestandteil der Fortpflanzungsaufgabe der Menschheit. Sie beginnt daher mit der Zeugung; die Kenntnis der natürlichen Entstehung und der Lebensbedingungen des Kindes im Mutterleibe wie beim Eintritt in das Außenleben sind die Grundlagen einer vernünftigen Kinderpflege. Bei der weiteren Entwicklung ist besonders auf das Entstehen einer gläubigen Gesinnung zu achten; während die Unterweisung zur letzteren das ganze Jugendalter zu begleiten hat, verteilen sich andere Unterweisungen auf die verschiedenen Lebensalter, welche durch das 7., 14. und 21. Lebensjahr begrenzt sind, wobei jedoch nicht pedantisch verfahren, sondern auf die Individualität der Kinder gehörige Rücksicht genommen werden soll. Im zweiten Lebensalter tritt der Unterricht in den Vordergrund; je nach ihren Anlagen sollen die Knaben in den sieben freien Künsten unterwiesen werden, vor allem aber die Muttersprache richtig erlernen. Die Frage nach der Methode des Unterrichts wird von Bitschin nicht erörtert; er bespricht nur den Lehrstoff und die Forderungen an den Lehrer. Für das höhere Studium sind nach seiner Ansicht nur die Söhne des Adels und der Regierenden bestimmt; denn die Kenntnis der für die Beredsamkeit nötigen lateinischen Sprache erfordert von früher Jugend auf ein langes Studium und viele Mittel, welche Bedingungen nur von den Reichen und Mächtigen

erfüllt werden können. Außer den sieben freien Künsten soll sich dieses Studium auch auf Naturphilosophie, Metaphysik, Moralwissenschaft erstrecken; bei dem Studium der Natur empfiehlt er die Unterstützung des Verstandes durch Handarbeitsübungen (also wohl durch Experimente). Die niederen Stände sollen in den „mechanischen" Künsten, im Gegensatz zu den „freien", unterrichtet werden; sie sollen also statt der humanistischen (idealistischen) Bildung der höheren Stände eine realistische erhalten. Diese Betonung des Wertes der realistischen Bildung neben der humanistischen gibt neben der ethischen, psychologischen und anthropologischen Begründung, der systematischen Gestaltung und der Einreihung in die allgemeine wissenschaftliche Übersicht der Pädagogik Bitschins eine historische Bedeutung; Bitschin hat aber keinen Anstoß zu neuen Entwicklungen in der Pädagogik gegeben. Das neue Licht des Humanismus verdunkelte die fleißigen Arbeiten der Scholastiker und damit auch die von Bitschin; da er zudem sein Werk zu seinen Lebzeiten nicht vor ein größeres Publikum gebracht hat, so blieb es für die Folgezeit unbekannt und ohne Einfluß auf die Gestaltung der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst. Auch Comenius hat nicht auf seine Zeitgenossen den Einfluß ausgeübt, den man von ihm und seinen Schriften erwarten konnte; hier lag es aber an den Zeitverhältnissen. Immerhin aber blieb er nicht ohne Einfluß; nachhaltiger war derselbe jedoch im 17. und 18. Jahrhundert.

Comenius tritt mit dem Bewußtsein in seine Wirksamkeit ein, seiner Zeit ein Reformator zu sein; denn er ist tief von der Überzeugung durchdrungen, daß schreiende Mißstände in den gesamten Verhältnissen des menschlichen Lebens vorhanden sind, die er durch seine Schriften beseitigen helfen will. Er war Theologe und Prediger der Brüdergemeinde; von der Theologie ist er zur Pädagogik gekommen. Aus der Anschauung der Brüdergemeinde, bezüglich der religiösen Entwicklung entnahm er die Überzeugung, daß der Mensch der Entwicklung zum Guten fähig und bedürftig und es eine Hauptaufgabe der christlichen Gemeinschaft sei, diese Entwicklung zum Guten zu fördern; hieraus ergab sich dann die Pflicht, die Entwicklung und Erziehung der Jugend in die Hand zu nehmen. Die Brüdergemeinde hat diese Pflicht mehr als eine andere Religionsgemeinschaft erfüllt; mit Rücksicht darauf wurden auch ihre Prediger ausgebildet. Dies gab auch Comenius die Richtschnur für seine Lebensarbeit an; er war von Anfang an Theologe und Pädagoge zugleich. Die wissenschaftliche Begründung beider aber wies ihn auf die Philosophie hin; hier mußte er sich mit den herrschenden Systemen der Scholastik, des Humanismus und Realismus auseinandersetzen. Trotz seines Kampfes gegen die Scholastik blieb er vielfach selbst in ihr stecken; er leitet z. B. in scholastischer Weise das Ziel der Erziehung aus einem Bibelspruche ab und sucht in einer christlichen Pansophie Philosophie und Theologie zu versöhnen. Von der scholastischen Pädagogik in ihrer praktischen Gestaltung aber wandte er sich ab; er hatte ihre Unnatur am eigenen Leibe erfahren. Auch die Bekanntschaft mit dem Humanismus mußte ihn von der Pädagogik der Scholastik abführen, obwohl er sich auch ihm nicht ganz hingab; mit diesem suchte er seine Erziehungsgrundsätze aus dem Wesen der menschlichen Natur abzuleiten. „Die Entwicklung des Individuums zur Selbständigkeit, die Befreiung des Menschen mit seiner geistigen Innenwelt von der Unmündigkeit ist die wesentliche, im Prinzipe schon damals durchgesetzte Leistung der Renaissance und damit der neueren Zeit überhaupt gewesen. Aber in der Renaissance und Reformation trat diese Errungenschaft eben nur im Prinzip auf, in dessen Durchführung in die gesamte Gestaltung des

Lebens sie wesentlichen Hemmungen begegnen mußte. Die Errungenschaft der Renaissance ist ja mit der klassischen — griechisch-römischen — Kultur verquickt. Die Freiheit gegenüber der mittelalterlichen Gebundenheit und heteronomen Anschmiedung des Individuums an die mittelalterliche Kultur war ja nur durch den Rückgang auf die ursprüngliche klassische Kultur — sowohl im Humanistischen als im Reformatorisch-Religiösen — gewonnen worden" (Leser, Neue Bahnen XVI.). Diese Vereinigung von reinmenschlicher Bildung an fremden Kulturstoffen mußte gewissen Schwierigkeiten begegnen; das Bildungsideal mußte durch diesen Lehrstoff ein wesentlich gelehrtes werden, das sich gegen das Volk abschloß und damit eine verhängnisvolle Scheidung zwischen den Gebildeten und dem Volk hervorrief. Aber Comenius nahm nicht wie der Humanismus den Lehrstoff einzig und allein aus den Schriften der Alten; nicht aus Büchern allein will er Kenntnisse schöpfen, sondern aus „Himmel und Erde, Eichen und Buchen". Hier zeigt sich bei ihm deutlich der Einfluß des Realismus. Dieser war aus den Erfindungen und Entdeckungen des 15. und 16. Jahrhunderts hervorgegangen; sie lenkten die Blicke auf die Natur, die Wirklichkeit und riefen dadurch als Gegner der Scholastik und des Humanismus den Realismus hervor. Als der Pädagoge des Realismus aber hat Comenius einen hervorragenden Platz in der Geschichte der Pädagogik erhalten. Seit Herder in den „Briefen zur Beförderung in der Humanität" (1795) auf Comenius aufmerksam gemacht hat, ist ihm diese Stelle eingeräumt worden; er war unstreitig der größte Didaktiker seiner Zeit. Vor allen Dingen schuf er eine starke Gegenwehr gegen die jesuitische Pädagogik; in dieser trat schon im 16. Jahrhundert ein vollständig abgerundetes, mit den sonstigen Aufgaben des Katholizismus in Einklang stehendes Schul- und Erziehungssystem mit einer im einzelnen ausgebildeten Schulorganisation hervor. Dieser katholischen Macht und ihrem Einfluß auf die Jugend hatte die protestantische Kirche nichts Ähnliches gegenüberzustellen; denn fragmentarisch wie ihre äußere Organisation waren auch ihre Bemühungen um die Neugestaltung des Schulwesens. Das Hauptaugenmerk der führenden Geister des Protestantismus war auf die Ausgestaltung des neuen Gedanken- und Lebensinhaltes und seine Fortpflanzung auf die nachfolgenden Generationen gerichtet; für eine auf protestantischem Prinzip aufgebautes Erziehungs- und Schulsystem und eine demselben entsprechende Schulorganisation hatten sie keine Zeit. Man flickte infolgedessen an dem Vorhandenen und erfand nur neue Einteilungen des überlieferten, wesentlich anderen Zielen dienenden Wissensstoffes; so kam es, daß das Schulwesen in den protestantischen Ländern kaum besser, in der äußeren Gestaltung vielfach schlechter war als ein Jahrhundert vorher. Erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts versucht Andreä eine pietistisch gefärbte christliche Gemeinschaft zu gründen, welche der Erziehung und dem Unterricht der Jugend besondere Aufmerksamkeit widmet; seine Bestrebungen wurden unterstützt und ergänzt durch eine Schrift eines Pseudonyms Philanthropos, in welcher der Mangel an Bildung als ein Übel bezeichnet wurde, welches die Beglückung des Menschengeschlechts verhindere. Als Ursache dieses Übels wird die verkehrte Unterrichtsart bezeichnet; zur Abhilfe wird die Gründung einer Gesellschaft nach dem Vorbilde der Jesuiten bezeichnet, die man in erster Linie zu bekämpfen habe. Von diesen Bestrebungen und von denen Ratkes wurde wohl Comenius angeregt; im allgemeinen bestand aber diese Anregung in den Gedanken einer christlichen Lebensreform, die auch eine Erziehungsreform verlangten. Die Restitutionshoffnungen waren es, welche Comenius

veranlaßten, den gelegentlich gefaßten Plan einer Lehrunterweisung zu einem großen Entwurf über die Erziehung der die Zukunft bestimmenden Generation zu erweitern; durch sie wollte er in seiner verwüsteten Heimat seiner unterdrückten Kirche neue Kräfte zuführen. Daß er nicht über die Grenze seines Volkstums hinauswirken wollte, geht daraus hervor, daß seine theoretische Programmarbeit (Didactica) wie seine Lehrbücher für die erste Stufe des Schulsystems in seiner Muttersprache abgefaßt sind; er selbst wurde über den Wert seiner Arbeit erst durch deren durchschlagenden Erfolg belehrt. Diesen haben seine Lehrbücher hauptsächlich dem Umstande zu verdanken, daß sie die Schule dem Leben nahe bringen und das Kind über alles, wovon es umgeben wird, wie auch über sich selbst eingehend zu belehren suchen; noch mehr aber wirkte die mit Hilfe liebevoller Phantasie dem Gedankenkreise und den Interessen der Jugend angepaßte Auswahl und Darstellung des Lehrstoffes. In der „Pansophie" akzeptiert Comenius Bacons Induktion für die Naturerkenntnis, will aber mit Hilfe der Heiligen Schrift auch das Übernatürliche in den Kreis seiner Betrachtung ziehen; die Gesamtheit der Dinge will er aus gemeinsamen Prinzipien ableiten und alles so gemeinverständlich darstellen, daß es schon achtjährige Kinder begreifen. Seitens der Gesinnungsgenossen des Comenius erfuhren seine Schriften bald nach ihrem Erscheinen eine scharfe Kritik; sie hat seine Arbeit teils gefördert, teils gehemmt. Man beanstandete, daß Comenius die Standes- und Altersunterschiede unberücksichtigt lasse; es fehle der Didaktik an dem Zusammenhang der Teile. Besonders tadelte man die Begründung der Lehrweise aus dem Naturleben; von den Bäumen und Tieren, behauptete man, könne man nichts lernen, aus den an ihnen gemachten Beobachtungen keine Lehrkunst konstruieren. Diese Kritik hat zum Teil ihre Berechtigung; die Didaktik ist kein Werk einer reifen Reflexion, es fehlt ihr der organische Aufbau sich auseinander mit zwingender Notwendigkeit ergebender Gedanken. Aber die Kritik läßt die großen Perspektiven einer neuen Pädagogik außer acht; sie sammelt nur einseitig die Mängel des Kompendiums. Daß Comenius eine neue Pädagogik eingeleitet hat, ist ohne allen Zweifel; seine Bedeutung in seiner Zeit erkennt man auch daraus, daß alle bedeutenderen Erziehungsreformer des Jahrhunderts in Deutschland allmählich mit ihm in Verbindung treten und daß alle gleichzeitigen Reformbestrebungen in seine Reformbestrebung münden. Es fehlte seiner Methode aus verschiedenen sachlichen Gründen an Anfeindungen nicht; man nahm von ihm, was man brauchen konnte, ihm ganz zu folgen, konnte man sich nicht entschließen. Mehr oder weniger, auf längere oder kürzere Zeit haben die Schulschriften des Comenius in Deutschland Verbreitung gefunden; noch mehr und nachhaltiger aber hat er in theoretischer Hinsicht, besonders durch die Betonung der nationalen Bildung vermittelst der Muttersprache, gewirkt. Seine pädagogischen Reformbestrebungen tragen einen national-volkstümlichen Charakter; mit ihm verband er den christlich-humanen in der Form des Christentums der Brüdergemeinde. In dieser Form mündeten seine pädagogischen Bestrebungen einerseits in die des Pietismus ein, anders aber doch auch wieder über sie hinaus; in dem Kampf gegen die Verknöcherung des geistigen Lebens unter der Last der in fremder Sprache einseitig bildenden Theologie hat Comenius ebenso fest gestanden wie in dem für die Verbindung von Vernunft und Christentum. Herder und Schleiermacher konnten sich deshalb auf ihn berufen; seit ihnen kann man mit Recht von einer neuen und höheren Bildungsform im Sinne des Christentums sprechen. Seine pädagogischen Reformbestrebungen waren auch die ersten, welche das ganze

Gebiet deutscher Zunge durchzogen; sie wirkten daher nachhaltiger als die des Ratichius, die sich über provinzielle Grenzen kaum hinaus erstreckten. An Rousseau, Pestalozzi und Herbart reichte er in dieser Hinsicht allerdings nicht heran; „er besaß nicht die glühende Beredsamkeit Rousseaus, war nicht ausschließlich Pädagoge wie Pestalozzi und operierte nicht mit so reichem psychologisch-wissenschaftlichen Apparate wie Herbart" (Kvacala, Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland). Neben den Einfluß des Comenius trat der von Locke; beide haben auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik bestimmend eingewirkt.

Das Bildungswesen des Humanismus hat gezeigt, welche bedenkliche Folgen es hat, wenn ein Volk seine Bildung sich an, resp. aus einer fremden Kultur geben muß, weil es noch keine eigene, der eigenen geistigen und sozialen Art entsprechende Kultur aufgebracht hat und sich daher noch nicht völlig selbst bilden kann; je mehr sich diese eigene, volkstümliche Kultur entwickelte, desto mehr mußte der Drang nach Befreiung von dem fremder Kultur angehörigen Lehrstoff hervortreten. In der Reformation war im Prinzip nach der religiösen Seite hin die Freiheit von dem fremden Kulturleben erkämpft worden; jetzt erfolgte die zweite Phase in der Entwicklung der Autonomie persönlicher Lebensgestaltung. In Frankreich besinnt sich das Individuum noch tiefer auf sich selbst und entwickelt infolgedessen noch charakteristischer seine Eigenart; diese Ausprägung umspannt das ganze Jahrhundert der Aufklärung und löst sich schließlich in der schweren Katastrophe der französischen Revolution. In England löst das Individuum die Ankettung an eine fremde Kultur auf; „es verwirft zur weiteren Ausgestaltung seiner Autonomie die Hilfsmittel einer fremden Kulturlage" (Leser, Historische Studien zum Erziehungsproblem. Neue Bahnen) und will sich dadurch eine eigene schaffen, „daß es alle Traditionen abbricht und sich selbständig und selbsttätig, in neuer wissenschaftlicher Bearbeitung der Wirklichkeit zuwendet und von hier aus eine neue reale Kultur zu schaffen und damit sein Leben neu sich auszugestalten beginnt" (Leser a. a. O.). Beide Richtungen führen die Autonomie der persönlichen Lebensgestaltung durch, indem sie sich gegen die Ausgestaltung des Eigenlebens mittelst des fremden Kulturlebens wenden; nur sind bei beiden die Wege, die dahin führen, verschieden, weil die bestehenden Verhältnisse verschieden waren. In Frankreich bestand der Einfluß des fremden Kulturlebens wesentlich in der geschichtlich-gesellschaftlichen Lebensführung mit ihren festgesetzten Einrichtungen; ihr gegenüber stellt sich die Forderung einer freien Lebensgestaltung durch Entfaltung einer zeitlosen Natur, frei von allen positiven Mächten in Recht, Religion, Sitte usw. In England kam der Einfluß des fremden Kulturlebens von der klassisch-gelehrten Bildung; von ihr wollte man sich durch die wissenschaftliche Erkenntnis und Bearbeitung der Welt befreien. Gegenüber der einseitig religiösen Kultur der Reformation wandte man sich nun ebenso einseitig den Aufgaben des weltlichen Daseins zu; dadurch erhielt die Bildung eine einseitige Wendung zur sozialen und technischen Organisation. „Ein Jahrhundert der realen Bildung im Sinne der technisch-sozialen Lebensgestaltung bricht an; Kultur droht zusammenzuschrumpfen zur bloßen Zivilisation" (Leser a. a. O.). Die ererbte Anlage der Franzosen kam der Wendung ihres Geisteslebens, die mit Descartes und Motaigne beginnt und zu Rousseau hinführt, entgegen; solche Gegenwartsmenschen von großer Lebenslust und sinnlich-geistiger Erregbarkeit sind schon prädestinierte Gegner historischen Wustes. Aber seine sozialen und politischen Verhältnisse hinderten Frankreich, hinsichtlich der Lösung des Erziehungsproblems die Einseitigkeit zu

vermeiden; es entwickelte sich unter Ludwig XIV. eine Kultur, welche der gebildeten Welt Europas ihren Stempel aufdrückte. In den von ihm hervorgerufenen staatlich-sozialen Lebensverhältnissen tritt eine Scheidung unter den Menschen ein; es scheiden sich Hof und Volk als Gebildete und Ungebildete. Es entwickelte sich infolgedessen ein einseitiges Erziehungsideal, eine besonders spezifische Erziehung für die Herren vom Stande, die hoffähige Bildung; sie fand ihre Pflege besonders in den Ritterakademien und legte das Schwergewicht auf die Erlernung der lebenden Sprachen. Demgegenüber tritt in England das Erziehungsideal des selbständig und individuell durchgebildeten freien Bürgers, des Gentleman; ihm kamen sowohl die staatlich-sozialen Verhältnisse wie die ererbte Anlage der Engländer entgegen. Die Umwandlung zum modernen konstitutionellen Staat hatte sich hier bereits mit Leichtigkeit vollzogen; die Natur des Engländers ist dem Empirischen zugewandt. Zugleich besaß es eine Persönlichkeit, die mit bewußter Energie in die neue Gestaltung des Erziehungsproblems eingriff; diese Persönlichkeit ist John Locke (1632—1704). Er hat vor allen Dingen das große Verdienst, daß er die vorhandene geistige Richtung durch eine ganz neue epochemachende methodologische Ausprägung auf die wissenschaftliche Höhe hob; die vorhandenen Eigentümlichkeiten seiner Zeit und Umgebung waren nur die Sphäre, innerhalb deren Locke seine neue pädagogische Leistung ausgeführt und angewandt hat. Dadurch ist dieselbe in ihrer Ausgestaltung beschränkt und beengt worden; das muß bei der Beurteilung der Bedeutung von Lockes Pädagogik wohl beachtet werden. Erfahrung ist die Parole für Lockes ganze Geistesart; er ist im Sinne der ganzen Lebensrichtung der Engländer ein Feind aller Spekulation. Alles Handeln muß sich mit bewußter Einsicht innerhalb des gegebenen Seins und Geschehens bewegen; von diesem Standpunkte aus muß auch die Lösung des Erziehungsproblems ins Auge gefaßt werden. Durch Locke ist das geschehen; in seinen Schriften ist die wissenschaftliche Emanzipation der Pädagogik im Keim enthalten. Er hat als der Vater der Aufklärung auch schon das pädagogische Aufklärungsideal, die Erziehung zu vernünftigen Menschen, bewußt und präzis ausgesprochen; der vernünftige Mensch aber ist für Locke der selbständige und innerlich freie Mensch. Dadurch trat die Aufklärung in einen gewissen Gegensatz zur Geschichte; ein vernünftiges Leben führen hieß nun, in notwendigen Konflikt mit den positiven, geschichtlichen und gesellschaftlichen Lebensbeständen kommen und sich von ihnen befreien. Der Empirismus, den Locke vertrat, machte sich auch die Aufklärung in ihrer vom Rationalismus aufgenommenen Wendung zum Subjekt zu eigen; aber er paßte sich dabei dem positiven Erfahrungsbestand, ohne grübelnde Probleme aufzunehmen, an. Von diesem Standpunkte aus erscheint das Individuum als eine relative Einheit; der Staat ist ein Komplex, in dem das Individuum als nützliches Glied die Höhe seiner Entwicklung erreicht. Der Staat erscheint also aus den Bedürfnissen des Individuums hervorgegangen; er ist nur eine weitere Form, in der sich das Individuum betätigt, seine Bedürfnisse entwickelt. Die Erziehung hat also ein vernünftiges Individuum zu erzeugen, das ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft ist; zu dem einseitigen Intellektualismus tritt so ein einseitiger Utilitarismus hinzu. Locke fragt in seinem „Versuch über den menschlichen Verstand" lediglich nach der Entstehung der Vorstellungen; die Erkenntnisse entstammen nach ihm lediglich aus der äußeren und inneren Erfahrung. Unter Ideen versteht er den Inbegriff der einzelnen seelischen Inhalte, also Vorstellungen, Gefühle und Willenshandlungen; sie sind die Folge von Eindrücken, die im Subjekt verschmelzen.

Er betrachtet das seelisch-geistige Phänomen, um das sich die Pädagogik dreht, psychologisch; deshalb geht bei ihm zum erstenmal in weit orientierter Weise die Psychologie mit der Pädagogik zusammen. Die Vereinigung zwischen beiden Wissenschaften tritt hier prinzipiell auf, während bisher nur hier und da, ganz sporadisch, psychologische Gedanken in der Pädagogik bestimmend gewesen waren; die ganze Entwicklung und Entfaltung des seelischen Lebens wird prinzipiell — nicht faktisch — psychologisch verfolgt, wodurch auf lange Zeit der Entwicklung dieses Gebietes der Weg gewiesen worden ist. Bis zu Locke herrschte in der Psychologie eine Beschreibung im Sinne der Klassifikation der seelischen Erscheinungen und einer innerhalb der die ganze Seelenlehre beherrschenden metaphysischen Richtung sich bewegenden metaphysischen Erörterung über die letzte Weltbedeutung derselben; um die Lehre von den Seelenvermögen drehte sich die gesamte Betrachtung des seelischen Phänomens. Locke setzte nun an die Stelle der Vermögenspsychologie eine Theorie der Entstehungsgeschichte der Seelentatsachen aus primitiven Anfangsprozessen, aus elementaren Funktionen im Individuum. Erst von jetzt war eine prinzipielle Verknüpfung von pädagogischen Problemen und psychologischer Betrachtungsart möglich; denn die Pädagogik hat es mit der Entwicklung des Individuums, vor allem seines Seelenlebens aus primitiven Anfangsprozessen zu tun, wobei ihr die Klassifikation der seelischen Vermögen und metaphysische Erörterungen nichts nützen können. Allerdings war Lockes Auffassung des Seelenlebens einseitig intellektualistisch; sie läßt infolgedessen, von anderen Gesichtspunkten aus notwendig auftauchende Fragen und Probleme liegen, weil sie dieselben, ihrem beschränkten Wesen entsprechend, gar nicht aufwirft, deshalb auch nicht beantworten kann noch will. Aber die Hauptfrage, um die es sich in der Pädagogik handelt, die Entwicklung des Vorstellungslebens im Zusammenhang mit dem Gefühls- und Willensleben, hat Locke zu beantworten gesucht; allerdings ist dies bei ihm auch nur prinzipiell, nicht faktisch geschehen.

Auf dieser psychologischen Grundlage baut nun Locke seine „Gedanken über die Erziehung" auf; sie ergeben sich mit einer gewissen Leichtigkeit aus derselben in Gemeinschaft mit der geistigen Situation Englands. Daher stehen auch in der Erziehung die Erfahrungstatsachen oben an; diese haben Ratke und Comenius ebenfalls in den Vordergrund gestellt, ohne sie indessen wie Locke psychologisch zu begründen. Infolgedessen fordert er, daß in der Erziehung alles zu eigener Erfahrung des Zöglings werden müsse; alles muß ihm als Erfahrungstatsachen gegenüberstehen, damit es zum bewußten Besitz wird. Daß die Erfahrung in dieser Weise eintritt, dafür hat der Erzieher zu sorgen; der Zögling muß also selbsttätig sein, jedes Abrichten und Eintrichtern ist ausgeschlossen. Hierzu bietet das Spiel dem Kinde die erste und beste Gelegenheit; daher ist Locke schon auf die erzieherische Bedeutung des Spiels aufmerksam geworden. Soll der Erzieher aber die seelische Entwicklung seines Zöglings bewußt leiten, so muß er sie genau kennen; die Erziehung muß Individualerziehung sein, woraus sich bei Locke die Forderung der privaten, häuslichen Erziehung ergibt. Der Einzelne ist für Locke ein durch seine Abstammung, Umgebung, Neigung, Gemütsart, Begabung bestimmtes Wesen von charakteristischer Besonderheit; dieser Eigentümlichkeit muß in der Erziehung nachgegangen werden; daher muß sie der Erzieher vor allen Dingen studieren. Hierzu dient ihm das Spiel; zugleich soll es auch ein Erziehungsmittel sein, das die Selbsttätigkeit, Geschicklichkeit u. a. fördert. Der Zögling soll ein charaktervoll durchgebildeter und selbständiger Mann, ein moralischer Charakter

werden; er muß also zur sittlichen Selbständigkeit erzogen werden, wozu das Spiel, der Unterricht, Lob und Tadel beitragen sollen. Dabei führte ihn seine Erkenntnistheorie zu einem Widerspruch mit jener Psychologie; denn im Widerspruch zu seiner Theorie von der tabula rasa nahm er nach seiner Erkenntnislehre das Vorhandensein einer bestimmten moralischen Funktion an, deren Entwicklung im Ehr- und Schamgefühl für ihn ein Haupterziehungsmittel ist. Das führt ihn auch weiterhin dazu, in seinem Erziehungsideal das Wohlgefallen oder Mißfallen zu sehr zu betonen; denn was hat das Wohlgefallen oder Mißfallen mit der Entwicklung der individuell-vernünftigen Selbständigkeit zu tun? Aber die für die Geschichte des wissenschaftlichen Erziehungsproblems wichtigen Fragen drehen sich bei Locke wesentlich um die Methode der Erziehung; diese aber ist bei ihm von dem angeführten Widerspruch im wesentlichen unabhängig. Dagegen spürt er hier überall den psychologischen Motiven und Triebkräften nach; an diese knüpft er seine pädagogischen Erörterungen an. Er macht aber dabei den Fehler, daß er mit seinen Erziehungsmitteln gar oft der Entwicklung des kindlichen Geisteslebens vorauseilt; er wendet schon beim Kinde an, was für Erwachsene geeignet ist. So soll z. B. nach seiner Ansicht der Knabe, um ein selbständiger und freier Mann zu werden, sobald als möglich als Mann behandelt und in die Gesellschaft Erwachsener aufgenommen werden, wodurch jedoch nur frühreife und altkluge Menschen erzogen werden. Ebenso ist das zu frühe Raisonnieren mit den Knaben, das Locke empfiehlt, zu verwerfen; das Resultat ist ein kühler, nüchterner Verstandesmensch, der nur sein eigenes Interesse im Auge hat. Dieser entspricht allerdings dem Lockeschen Erziehungsideal, in dem eine einseitig praktische Tendenz auf Tüchtigkeit regiert; der Schwerpunkt liegt bei ihm ganz auf denjenigen Tugenden, resp. Geschicklichkeiten und Gewandtheiten, die fürs gesellschaftliche Leben in Betracht kommen. Es handelt sich ja bei Locke auch nur um die Erziehung eines vornehmen, reichen Knaben; das entspricht wie bei Montaigne und Rousseau ganz der Tendenz der individualistischen Aufklärung mit ihren Mängeln. Alle diese Einseitigkeiten werden aufgehoben bei dem Pädagogen, der scheinbar eine neue Erziehung ohne Rücksicht auf das, was vor ihm auf diesem Gebiete geleistet worden war, ins Leben ruft; in Wirklichkeit hat er aber doch die Früchte der Arbeit seiner Vorgänger, die ins pädagogische Bewußtsein seiner Zeit eingegangen waren, in sich aufgenommen und in seiner Art zu neuen Ideen verarbeitet.

„Pestalozzi," sagt Prof. Natorp (J. H. Pestalozzi: 1. Pestalozzis Leben und Wirken; 2. und 3. Auswahl aus seinen Schriften), „gehört zu jenen Großen, die der Nachwelt immer lebendig bleiben, also immer von frischem durchforscht werden müssen; die jedem, der mit neuem Interesse an sie herantritt, Neues sagen, jedem, dessen Blick nicht an der Oberfläche haftet, neue, bisher unergründete Tiefen zu erschließen haben und so, von wie vielen Seiten man sie auch ansehen mag, sich nur immer größer und reicher dem geistigen Auge darstellen." Durch die unermüdlichen Bestrebungen der Pestalozziforscher, von denen Hunziker, Israel, Morf und Seyffarth genannt seien, ist ein gewaltiges Material über Pestalozzi, seine Zeit und seine geistige Umgebung zusammengebracht worden, das zu einer neuen Bearbeitung seines Lebens und Strebens drängt; allerdings, und das muß gesagt sein, im wesentlichen ist seit der Feier der hundertfünfzigjährigen Wiederkehr von Pestalozzis Geburtstag nichts Neues mehr über ihn aufgefunden oder aus seinen Schriften herausgefunden worden, so daß auch Natorp uns etwas Neues von wesentlicher Bedeutung über Pestalozzi und seine Pädagogik nicht zu sagen weiß. Aber „die Aufgabe, ein Genie dar-

zustellen, ist so unendlich wie das Genie selbst"; deshalb ist auch jedes neue Werk über Pestalozzi und seine Pädagogik, wenn es von berufener Seite ausgeht, von Wert. In erster Linie handelte es sich darum, das Werden und Wirken Pestalozzis auf Grund der literarischen Denkmäler (Briefe, Schriften usw.) richtig und objektiv darzustellen; gerade bei Pestalozzi ist dies nicht leicht. Denn einerseits ist der Reichtum dieser Denkmäler so groß, daß zur völligen Bearbeitung derselben die ganze Lebensarbeit eines Mannes in Anspruch genommen wird; und anderseits wird der Bearbeiter gar leicht durch die Person Pestalozzis zur subjektiven und damit zur einseitigen Auffassung und Darstellung seiner Verdienste verleitet. Auch Pestalozzis Schriften vollständig, wie sie uns in der Ausgabe von Seyffarth vorliegen, zu lesen, dürfte nur wenigen Pädagogen vergönnt sein; wer sein Gebiet allseitig und gleichmäßig überblicken und sich dadurch die Bildung eines objektiv richtigen Urteils ermöglichen will, muß darauf verzichten. Daher ist es als eine hochschätzende Tat zu begrüßen, daß sich sachkundige Männer, wie Prof. Natorp, bereit finden, eine Auswahl der Schriften so zu bearbeiten, daß der Leser darin in Verbindung mit einer Biographie Pestalozzis das Wesen der pestalozzischen Pädagogik eingehend kennen lernen kann; die Darstellung des Lebens und die Auswahl der Schriften müssen sich, wie es bei Natorp der Fall ist, gegenseitig ergänzen und so zusammen ein geschlossenes Ganzes bilden. Dadurch wird dem Leser der Einblick in den Entwicklungsgang der pestalozzischen Gedanken erleichtert; es wird ihm möglich, sie als Ideen zu erfassen, die nicht abgeschlossen, sondern in lebendiger Entwicklung begriffen sind.

Herbart hat den Charakter des norddeutschen und kühlen, aber scharfsinnigen und intellektualistisch-mathematischen Denkers; er schuf infolgedessen gegenüber dem spekulativ-künstlerischen Erziehungsproblem Fröbels ein wissenschaftlich orientierendes. Er brach mit dem historischen Philosophieren, indem er weder Kant noch Fichte, weder Schelling noch Hegel fortsetzte; er ging vielmehr zurück auf das, was das menschliche Denken von jeher in Bewegung gesetzt hatte, und suchte so eine neue Philosophie aufzubauen. Das ethische Interesse hatte für Herbart eine überwiegende Bedeutung; deshalb haben auch alle seine Schriften mehr oder weniger einen pädagogischen Charakter. Dennoch muß man sich hüten, Herbarts philosophische Anschauungen von vornherein unter dem pädagogischen Gesichtspunkte ins Auge zu fassen; das wäre eine höchst einseitige Auffassung. Was wir aus Herbarts wissenschaftlicher Tätigkeit in seiner Jugend bestimmt wissen, das lehrt uns, daß der Knabe sehr zum Reflektieren neigte, und daß der Unterricht diese Neigung schon frühzeitig in enge Bahnen lenkte; das war die Bahn, die ihn zur Philosophie führte, und zwar speziell zur Ethik. Von einer pädagogischen Spekulation ist aber in dieser Zeit nichts zu entdecken; die Philosophie nahm auch auf der Universität sein Interesse voll und ganz in Anspruch. Durch die Annahme einer Hauslehrerstelle wurde erst sein Interesse auf die Pädagogik hingelenkt; aber noch immer stand das philosophische Interesse im Vordergrunde, weshalb er auch die Pädagogik vom philosophischen Standpunkte aus erfaßte. Bei Herbart ist das Erziehungs- und Unterrichtswesen eine Kulturleistung, ein Teil der Kulturarbeit nach eigenen Gesetzen; die ganze Kulturmenschheit arbeitet daran, und die einzelnen dienen ihrer Weiterentwicklung zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit. Sollte dieses hohe Ziel erreicht werden, so mußte vor allen Dingen eine Emanzipation der Pädagogik als Wissenschaft erstrebt werden; sie ist die Vorbedingung einer selbständigen Organisation des Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Hier liegt Herbarts Bedeutung; er hat zu der Emanzipation der Pädagogik als Wissenschaft den Grund gelegt. Er hat der Pädagogik eine philosophische Grundlage gegeben und infolgedessen seine Philosophie nach der Pädagogik umgebogen; seine Philosophie ist eine pädagogische geworden. „Die Erziehungslehre wird bei Herbart eine eigene, selbständige Wissenschaft, d. h. sie arbeitet mit selbständigen wissenschaftlichen Prinzipien, sie ist mit eigenen wissenschaftlichen Mitteln durchgeführt; aus der Philosophie ist eben eine pädagogische Wissenschaft geworden." (Leser, Historische Studien zum Erziehungsproblem; Neue Bahnen XVI.) Hierin liegt zunächst der Mangel der Herbartschen Philosophie, soweit sie Anspruch auf eine selbständige Wissenschaft macht; sie gibt keine letzte philosophische Erklärung der Welt und des Lebens.

Als Nachfolger Lockes hat Herbart die Psychologie in ihrer Beziehung zur Pädagogik ausgebaut; sie ist bei ihm zu einer Betrachtung der Seele für die Pädagogik, mit Rücksicht auf die Fragen der Erziehung, geworden. Herbarts Psychologie hängt aber mit seiner Metaphysik innig zusammen; das von ihm gesetzte metaphysische Seelenleben ist aber, weil unveränderlich, für die Pädagogik unzugänglich. Seine Pädagogik hat es daher auch in der Tat nur mit Vorstellungen, d. h. mit der Wirkung der Beziehungen der Seelenrealen zu andern Realen als Akte der Selbsterhaltung zu tun; die Summe aller Vorstellungen und ihrer Kombinationen macht das Seelen- und Geistesleben der Persönlichkeit aus. Was bei Locke die einfachen Ideen sind, das sind bei Herbart die Vorstellungen; es sind aber in der Tat die von der heutigen Psychologie als „elementare Empfindungen und Gefühle" bezeichneten ersten psychischen Erscheinungen. Sie gehören an und für sich nicht mehr der unmittelbaren Erfahrung an, ebensowenig wie das Atom der Körperlehre; sie sind vielmehr durch Analyse und Abstraktion gewonnene Hilfsbegriffe. Die Grundauffassung, daß alle höheren Seelenphänomene verwickelter Komplexe und Verschmelzungen der elementaren seelischen Grundfaktoren sind, begegnen wir schon bei Locke; bei Herbart ist diese Tendenz offenbar gesteigert und vertieft durch das von Leibniz herkommende Prinzip des Unbewußten. Herbart hat ferner auf den Reichtum in den seelischen Verbindungen und Verschmelzungen, auf die Art der Aneignung neuer Vorstellungselemente oder Vorstellungsmassen durch ältere (Apperzeption) ein feinsinniges Verständnis gerichtet; es kann dies als ein Ausbau des mechanischen Assoziationsprozesses bei Locke angesehen werden. Herbart geht bekanntlich in der Ausführung seiner Statik und Mechanik des Seelenlebens so weit, daß er sie sogar auf mathematische Gesetzlichkeit zu reduzieren sucht; es handelt sich dabei lediglich um Gesetze des Kommens und Gehens der Phänomene unter dem Gesichtspunkte der Komplikation aus einfachen Elementen. Diese mathematische Seite seiner Psychologie ist jedoch selbst von den strengsten Herbartianern jetzt fallen gelassen; es kann dies auch, wie auch die metaphysische Ausdeutung, ohne Nachteil für die Herbartsche Psychologie geschehen. Der Schwerpunkt derselben wie der darauf aufgebauten Pädagogik liegt vielmehr in dem Vorstellungsleben; Erziehung und Unterricht haben in sein Getriebe einzugreifen, die wichtigsten Verbindungen zu befördern und zur Herrschaft zu bringen, wodurch der Mensch der Außenwelt gegenüber eine selbständige Stellung einnimmt. Die Seele hat nach Herbart keine Anlagen, sondern ist lediglich ein aus Vorstellungen errichtetes Gebäude; damit ist die von Fröbel vertretene organische Auffassung, die Anerkennung einer sich selbst entwickelnden Natur von Herbart abgelehnt und der Erziehung eine große Macht zugeschrieben. Gewisse mitwirkende Ursachen, die in der physischen

Organisation und anderen empirisch-individuellen Verhältnissen liegen, sind hiernach nur hemmende Zufälligkeiten, welche die Erziehungsaufgabe in ihrer lautersten Durchführung nur hemmen, sie aber nicht prinzipiell zu ändern vermögen.

Neben der Psychologie hat Herbart auch die Ethik in die Pädagogik hereingezogen; sie soll den Erziehungszweck bezeichnen. Dieser liegt in der Charakterstärke der Sittlichkeit. Für Herbarts Psychologie kann es konsequenterweise so etwas wie Willensautonomie nicht geben; sein Willen ist eine bestimmte, mechanisch festgelegte Konstellation der Vorstellungen. Schon der Gedankenkreis ist bei Herbart kein autonomer-geistiger Prozeß, sondern der Niederschlag einer Mechanik seelischer Atome; dadurch schon ist der sittlichen Freiheit im Kantschen Sinne der Weg verschlossen. Um nun doch zu einem sittlichen Ziel in seiner Pädagogik zu gelangen, scheidet Herbart die ethischen Erscheinungen als einen Teil der ästhetischen aus; denn nach seiner Auffassung besteht die ethische Grundfunktion in einer billigenden oder mißbilligenden Beurteilung bestimmter psychischer Verhältnisse, die sich in ursprünglicher Weise äußern. Ethik und Ästhetik gehören nach Herbart zusammen, weil es sich in beiden um den Geschmack handelt; der sittliche Geschmack aber liegt im besonderen in der ästhetischen Beurteilung von Willensverhältnissen, die er in den sogenannten „Ideen" zur Darstellung bringt. „Es sind das gleichsam die ursprünglichen elementaren Fälle, in denen sich das Beurteilungsprinzip mit dem Akte des Wohlgefallens oder Mißfallens in ursprünglicher Weise äußert, und aus denen sich dann die verwickelteren sittlichen Verhältnisse zusammensetzen; die Ideen ergeben sich also aus gewissen Grundverhältnissen des Gefallens und Mißfallens, analog der Harmonie und Disharmonie gewisser elementarer Verhältnisse von Tönen, Farben oder Gestalten, sie bringen also bestimmte typische Fälle des Gefallens und Mißfallens von vorbildlicher Art zum Ausdruck und haben insofern ideale Bedeutung" (Leser a. a. O.). Die Willensverhältnisse, aus denen die Ideen hervorgehen sollen, sind aber bei Herbart Erzeugnisse des Vorstellungsmechanismus; dieser aber kann zu sittlichen Normen nicht führen, weil durch ihn keine Werturteile entstehen. Insofern er die wissenschaftliche Auffassung des Erziehungsproblems vertritt, ist seine Pädagogik als die vertiefte Fortsetzung der Lockeschen Richtung zu betrachten; mit dieser steht sie der Fröbelschen Richtung gegenüber, welche wesentlich die philosophische Auffassung des Erziehungsproblems repräsentiert. Herbart faßte das Erziehungsproblem wesentlich vom Standpunkte des Unterrichts auf, d. h. der Erziehung, welche und soweit sie sich in der Form des Unterrichts im engeren Sinne ausprägt, während Fröbel die Erziehung im weiteren Sinne im Auge hat; der erziehende Unterricht ist immerhin nur ein präzis begrenztes, wenn auch höchst charakteristisches Problem innerhalb des Erziehungsproblems. Innerhalb dieser Begrenzung hat Herbart ohne Zweifel Bedeutendes geleistet; aber er hat noch nicht das ganze Erziehungsproblem gelöst, weil dies ihm infolge seiner einseitig psychologischen Auffassung des Erziehungsproblems unmöglich war. Das Erziehungsziel darf aber auch nicht, wie das bei Herbart der Fall ist, nur vom ethischen Standpunkte aus ins Auge gefaßt werden, wenn dieser auch der maßgebende ist; auch der logische, ästhetische und religiöse fordern Beachtung. In der Ausführung seiner pädagogischen Gedanken hat das auch Herbart nicht übersehen; denn das Ziel des Gedankenkreises, den er bilden, oder des gleichschwebenden Interesses, das er erzeugen will, umfaßt tatsächlich alle geistige Gebiete. Gewiß ist die Bildung des Gedankenkreises für die Erziehung sehr wichtig und wertvoll;

hier liegen große Verdienste der Herbartschen Pädagogik. Denn einerseits wird dadurch die Grundlage der geistigen Bildung gelegt; und anderseits tritt die Erziehung durch diese Lösung ihres Problems in Zusammenhang mit der Kulturarbeit in ihrer Gesamtheit, was von Herbart nicht unbeachtet gelassen worden ist. Er hat auf den Gang und die geistigen Ausprägungen der Menschheitsgeschichte geachtet und sie für die Erziehung auszunutzen gesucht; es schwebt ihm der Gedanke einer großen kulturhistorischen Konzentration des geistigen Stoffes vor, der bei seinen Schülern in der Anordnung des Lehrstoffs nach kulturhistorischen Stufen zum Ausdruck gekommen ist.

In einzelnen Punkten ist Herbarts Psychologie und die darauf gegründete Pädagogik von Strümpell weitergebildet worden; letzterer zieht schon Fäden zur modernen Psychologie hinüber, indem er das intellektualisierende und mechanische Prinzip auf die berechtigten Grenzen beschränkt und dem Gefühlsleben die berechtigte Stellung im Geistesleben anweist. Er stellt sich in allen seinen Werken die Aufgabe, den Nachweis des lückenlosen Fortschrittes in der Geistesentwicklung und des durchgehenden kausalen Zusammenhangs von den einfachsten bis zu den höchsten Produkten hinzuführen. Bei Strümpell ist das Gefühl eine primäre, schöpferische Macht; bei Herbart ist es nur sekundär bedeutsam und nur von formaler Wirksamkeit. Die Frage nach der Bildsamkeit des Kindes der Art und dem Grade nach macht Strümpell infolge seiner psychologischen Anschauungen zur Fundamentalfrage der Pädagogik; es muß untersucht werden, worin die Bildungsvorgänge bestehen, und nach welchen Gesetzen die Entwicklung des kindlichen Geistes im jugendlichen Zustande verläuft. Den Schwerpunkt in diesen Untersuchungen bildet bei Strümpell die Lehre von der psychischen Kausalität; das wichtigste Ergebnis derselben ist die zum erstenmal vollzogene Abgrenzung und Darstellung der aus dem Gefühlsbewußtsein entspringenden frei wirkenden Kausalitäten, d. h. der nicht mechanisch, nicht mit Naturnotwendigkeit wirkenden Inhalte des menschlichen Bewußtseins. Nach Strümpell beruht die Entwicklung des geistigen Lebens darauf, daß mit zunehmendem Alter aus den schon gewonnenen geistigen Bewußtseinsinhalten und der zugehörigen Regsamkeit unter gewissen Bedingungen immer noch höhere, vollkommenere Gebilde und Wirkungen derselben entstehen können; es ist dies eine Folge der aus dem Gefühl entspringenden inneren Aktivität, die zur Weiterbildung der Bewußtseinsinhalte treibt und so als psychische Kausalität angesehen werden muß. Diese hat für die Erziehung besonderen Wert; auf ihr beruht die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Menschen. Aus dem physiologischen Mechanismus entwickelt sich im Anschluß an die aus ihm hervorgehenden Empfindungen der psychische Mechanismus; durch die auf dem Gefühl beruhende psychische Kausalität wird die Anregung zur Bildung von höheren Bewußtseinsinhalten gegeben. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik ist es, die Bedingungen aufzusuchen, unter denen der psychische Mechanismus entsteht und in den Stand gesetzt wird, die Weiterbildung zu den höheren Bewußtseinsformen zu vollziehen; der praktische Pädagoge hat die Aufgabe, auf Grund der ihm von der wissenschaftlichen Pädagogik übermittelnden Erkenntnis dieser Bedingungen beim Individuum entsprechend seiner Eigenart zu verschaffen. So sehr sich aber auch Strümpell bemüht, die Wirkung der psychischen Kausalität in ihren Entwicklungsformen beim Einzelmenschen und bei der Menschheit darzulegen, so ist es ihm doch nicht gelungen, aus ihr auch die „freie Selbstbestimmung" hervorgehen zu lassen; denn hier gerät er in einen Indeterminismus, dem

man nicht zustimmen kann. Dennoch darf nicht übersehen werden, daß er mit der Erforschung und Darlegung des allmählichen Fortschritts im Gebiete des menschlichen Geisteslebens, in der psychischen Entwicklung des Menschen, die pädagogische Psychologie in neue Bahnen gelenkt hat; sie wurde zu einer wirklichen Hilfswissenschaft der Pädagogik und ermöglichte es dieser, sich zu einer selbständigen Wissenschaft auszubauen.

Nach Fröbels Lebensauffassung soll in dem Individuum das umfassende Göttliche in besonderer Weise zur Entfaltung kommen; denn der Einzelne ist nur eine eigentümliche Ausprägung, eine Manifestation des Ganzen. Damit tritt Fröbel aus der Aufklärung vollständig heraus; sein Erziehungsideal wurzelt im deutschen Neuhumanismus und Idealismus. In der Natur und im Menschen „wirken Kräfte, welche aus einer Quelle geflossen und nach gleichen Gesetzen tätig sind"; diese müssen zur ungehemmten Selbstentfaltung kommen. „Deshalb sollen Erziehung, Unterricht und Lehre ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen notwendig leitend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein." Der Mensch gehört drei großen Lebenskreisen an: Natur, Menschheit, Gott; aus ihnen entwickeln sich die engeren Lebenskreise: Gemeinde, Staat, Kirche usw. Die Selbstentfaltung muß von den inneren Kräften, dem Quellpunkt des Innenlebens, ausgehen; von einer Übermittlung oder der Aneignung eines übermittelten Lehrstoffes, wie es die mittelalterliche Pädagogik vorschreibt, kann keine Rede sein. Diese Selbstentfaltung strebt, wieder im Gegensatz zur mittelalterlichen Bildung, rein menschlichen Zielen zu; das rein menschliche Wesen ist der Ansetzpunkt zur menschlichen Lebensgestaltung. Diese erhält aber in der Erziehung einen formalen Charakter; die erzieherische Aufgabe ist „das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußt werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen, unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung". Fröbel hat einerseits den Grundgedanken der Pestalozzischen Pädagogik weitergeführt; anderseits aber hat er seine ihm eigentümlich angehörenden pädagogischen Ideen in die Beleuchtung allgemeingültiger Zusammenhänge gerückt, die von den idealistisch-neuhumanistischen Bewegungen seiner Zeit herkommen" (Leser, Historische Studien über die Erziehungsprobleme. Neue Bahnen). Einheit in der Mannigfaltigkeit und mannigfaltige Ausprägung der Einheit gehören bei Fröbel eng zusammen; das Äußerliche soll innerlich und das Innerliche äußerlich gemacht werden. Dieses Prinzip seiner Pädagogik entspricht seiner idealistischen Lebensansicht; sie stand im engsten Zusammenhang mit den idealistischen Bewegungen seiner Zeit, ohne im einzelnen mit denselben zusammenzufallen. Das Absolute, der letzte Grund der Welt und des menschlichen Lebens, Gott, ist ein selbsttätiger Geist, der sich in verschiedenen Formen und Gebilden differenziert; die Natur ist eine solche unbewußte Ausprägung des göttlichen Geistes, der hier als lebendige, plastisch gestaltende Kraft auftritt. Im Menschen kommt dieses Leben auf bewußte Höhe; hier tritt Befreiung von der unbewußten Naturnotwendigkeit und eine bewußte Ausprägung des Geistes auf. Diese autonome Ausprägung des Geistes liegt jedoch nur beim voll und ideal entwickelten Menschen vor; sie ist das Ziel der Erziehung. Die erste Stufe dazu ist das Spiel; die spielende Tätigkeit des Kindes befreit den Geist und zwingt ihn zur charakteristischen Ausprägung. Der Spieltrieb, der nach Schiller die Grundfunktion der künstlerischen Tätigkeit ist, „stellt diejenige Funktion unseres Menschenwesens dar, durch welche, resp. in welcher der Mensch von dem Zwange der Naturnotwendigkeit frei und zur

autonomen Entfaltung seines Wesens emporgehoben wird; in der künstlerischen Anschauung und Bearbeitung der Welt und des Lebens befreit sich der Mensch in unbeabsichtigter, spielender Weise vom empirischen Zwange seiner sinnlichen Triebe und beginnt in eine Welt reingeistiger Gesetze einzutreten, bei sich selbst von innen her ein Reich geistiger Zusammenhänge immer ungehemmter zu entwickeln" (Leser a. a. O.). Das spielende Kind kennt nur sich und sein Werk; sein Werk ist aber nichts außer ihm, es ist der Künstler selber, sein Wesen in abgeklärter Form. Durch die spielende Tätigkeit entwickelt und entfaltet das Kind die in ihm schlummernden Kräfte; diese Entwicklung und Entfaltung geht aber ganz naturgemäß, d. h. ohne jeden Zwang vor sich, lediglich dem Bedürfnis der kindlichen Natur entsprechend. Sie ist aber auch notwendig zur vollkommenen Erreichung des Ziels der Erziehung; denn der Geist muß sich plastisch gestalten, objektivieren, um sich voll zu entfalten. Das Innere kann sich nicht ohne Äußeres entfalten; an der Hand des Äußeren entwickelt es sich. Das geistig Gewordene muß wieder in die Außenwelt gebracht werden, um gleichsam Zeugnis für dasselbe abzulegen; im Werk des Menschen liegt sein Geist objektiviert. Daher muß alle Arbeit, sofern sie für die Erziehung in Betracht kommt, den Charakter des Spiels in dem vorher angegebenen Sinn besitzen; erst in dieser spielenden Entwicklung autonomer geistiger Prozesse findet sie ihren Sinn. Auf der Stufe der Kindheit herrscht mehr die Bewegung von innen nach außen, die Tendenz, „Innerliches äußerlich zu machen"; auf der Knabenstufe dagegen herrscht die Bewegung von außen nach innen, die Tendenz, „Äußerliches innerlich zu machen". Das Spiel behält daher wohl noch eine große Bedeutung in der Knabenzeit; aber herrschend ist in ihr doch der Unterricht. Auf der Knabenstufe beginnt ein lebendiges Durchdrungensein vom geistigen Selbst und damit die dunkle Ahnung des göttlichen Seins und des geistigen Wesens aller Dinge; damit ist die Sehnsucht und Hoffnung verbunden, dieses zu erfassen und in den eigenen Lebensfonds aufzunehmen. Daraus ergibt sich ein dreifaches, aber in sich einiges Unterrichtsziel: Erkenntnis seiner selbst in allen Beziehungen und so Erkenntnis des Menschen überhaupt, seinem Wesen und seinen Verhältnissen nach; Erkenntnis Gottes, des ewigen Grundes und der ewigen Quelle seines Wesens und des Wesens aller Dinge; Erkenntnis der Natur und Außenwelt. „Der Unterricht und die Schule soll den Menschen zu einem mit jener dreifachen, in sich einigen Erkenntnis ganz in Übereinstimmung stehenden Leben und Handeln führen; die Schule und der Unterricht soll den Menschen als Knaben durch jene .... Erkenntnis von der Neigung zum Willen, von der Willenstätigkeit zur Willensfestigkeit und so stetig fortschreitend zur Erreichung seiner Bestimmung, seines Berufes, zur Erreichung seiner irdischen Vollendung führen." Als die charakteristischen Unterrichtsgegenstände stellt Fröbel die Religion, die Natur und die Sprache hin; sie führen zur Erkenntnis Gottes, der Außenwelt und seiner selbst. Wie das Spiel, so hat auch der Unterricht der autonomen Entfaltung des inneren geistigen Gesetzes Handreichung zu bieten; das ist der eigentliche Zweck des erziehenden Unterrichts. Die Quelle des Umgangs erblickt Fröbel im Familienleben; für die sittliche Erziehung in der Schule sollen Märchen, Erzählung, Sage und Geschichte dienen. Doch hat er diesen Teil der Erzieher nur berührt, nicht eingehend behandelt; aber seine Menschenerziehung sollte ja auch kein systematisches Buch, sondern nur eine Beleuchtung des Erziehungsproblems von seiner Lebensauffassung her sein. Bezüglich der unterrichtlichen Erziehung hatte er zunächst das Alter von 6—8 Jahren im Auge; die folgenden Stufen

des Unterrichts wollte er später behandeln, ist aber dazu nicht gekommen. Dennoch vermißt man bei Fröbel die Betonung der Kulturgeschichte als gleichwertiger Lehrgegenstand neben Mathematik und Naturkunde; er hat zu wenig beachtet, daß hier neben der Natur ein zweites, höchst bedeutsames Gebiet vorliegt, an dem sich das Innere nach bedeutsamer Richtung hin entfaltet. Dagegen hat er klar dargelegt, daß die religiösen Funktionen im Familienleben erwachen; „in den reinen und klaren, besonders elterlichen und geistig-menschlichen Verhältnissen spiegelt sich Göttlich-Menschliches ab", welche der Schlüssel zum Verhältnis des Menschen zu Gott sind.

Die Wiederkehr des 100. Todestages von Schiller gab Veranlassung, seine Bedeutung als Erzieher, besonders in ästhetischer Hinsicht, näher ins Auge zu fassen; für unsere Zeit, welche ja für ästhetische Erziehung geradezu — in der Theorie — schwärmt, lag das ja sehr nahe. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung sind aus der Enttäuschung, welche dem Dichter durch die französische Revolution bereitet worden war, hervorgewachsen; sie hatte ihm deutlich gezeigt, daß der Mensch ästhetisch erzogen werden müsse, wenn er reif werden solle, die höchsten Güter zu ergreifen und zu halten. Die philosophische Begründung, die Schiller seinen Forderungen zuteil werden läßt, hat für uns im wesentlichen nur noch geschichtliches Interesse; sie ist aus der Kantschen Philosophie herausgewachsen. Aus der Entwicklung der Kultur leitet er den Widerstreit zwischen Sachtrieb und Formtrieb, sinnlichem und geistigem Trieb ab; die Kunst muß durch Pflege des Spieltriebs den nun vorhandenen Widerstreit schlichten und so die Entwicklung des Menschen zur ästhetischen Persönlichkeit, in welcher der Kampf der Triebe beigelegt und die höchste geistige und sittliche Freiheit erreicht ist, fördern. Für Schiller war die Kunst kein Wissen, wie sie seit Hegel aufgefaßt wird, sondern eine Daseinsform, in welcher die Totalität der Persönlichkeit zur Erscheinung kommt; er sieht daher ihr Wesen auch nicht in ihrem Inhalt, sondern in der Form. Sie läßt den Menschen in der Illusion erleben, was er in der Wirklichkeit nicht erleben kann; dadurch aber fördert sie die harmonische Ausbildung des Menschen zur vollen Persönlichkeit. Die künstlerische Erziehung soll daher im Schillerschen Sinne nicht nur Erziehung zur Kunst, sondern auch Erziehung durch die Kunst sein; nur der ästhetisch vollkommen durchgebildete Mensch ist für Schiller der einzig wahre, also auch der geistig und sittlich vollkommene Mensch. Sie allein kann allerdings die Ziele der Erziehung nicht erreichen; sie kann nur mithelfen, mitarbeiten. Namentlich kann also auch die künstlerische Erziehung, wie man im Anschluß an Schiller meinen könnte, die sittliche nicht ersetzen; sie schafft nur durch die harmonische Ausbildung des Menschen den Untergrund für dessen sittliche Vervollkommnung. Schiller allerdings erwartete von der ästhetischen Erziehung viel mehr, als sie tatsächlich leisten kann; das lag in der Dichternatur und in seinem Optimismus, der ihm ein neues Zeitalter vorspiegelte, in welchem die Triebfeder der Sittlichkeit nicht mehr wie bei Kant in dem kategorischen Imperativ der Pflicht, sondern in der harmonischen Vereinigung von Neigung und Pflicht enthalten ist. Mag das nun auch heute noch Zukunftsmusik sein; es ist aber sicher ein Kern von Wahrheit darin. „Schiller steht als ästhetischer Erzieher an der Schwelle der neuen Kulturstufe und lehrt, was aus dem abgeschlossenen Zeitalter der Renaissance zur Weiterbildung überliefert ist" (v. Gleichen-Rußwurm, Schillers ästhetische Erziehung). Die meisten Religions- und Moralsysteme glaubten die menschliche Vollkommenheit durch Ausbildung des geistigen oder moralischen Triebes im Menschen und durch Unterdrückung des physisch-sinnlichen

oder tierischen Triebes, des sinnlichen Instinkts durch das Räsonnement zu erreichen; aber dadurch schmückt man den sinnlichen Trieb mit den Attributen der Vernunft und ruft so eine furchtbare Selbsttäuschung hervor. Denn unter dem Gesetz der Vernunft hat der Mensch ebensowenig Freiheit wie unter dem Gesetz des sinnlichen Triebes allein; das eine und das andere dieser Gesetze ist Zwang und läßt keine Wahl, also auch keine Freiheit und keine Entwicklung zu. Daher müssen, um den Menschen zur Freiheit im sittlichen Sinne zu führen, Instinkt und Räsonnement veredelt werden durch die ästhetische Stimmung, welche den Menschen frei macht; denn sie versöhnt Urteil und Fühlen. Die ästhetische Stimmung ist daher unentbehrlich für die sittliche Erziehung; das hatte Schiller an sich selbst erfahren. Er sah auf Grund eigener Erfahrung den Weg zur sittlichen Freiheit in der Verbindung des sinnlichen mit dem sittlichen Menschen; auch die französische Revolution hatte ihn gelehrt, daß die Freiheit nicht von außen durch Gewalt, sondern von innen durch Veredelung kommen müsse. Die Kunst, das Schöne, muß diese Veredelung herbeiführen; denn das Schöne geht aus der Wechselwirkung des sinnlichen und geistigen, des Stoff- und Formtriebes hervor und sieht sein Ideal in der dem möglichst vollkommenen Bunde zwischen beiden. „Es gibt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht; der Mensch muß lernen edler fühlen und begehren, damit er nicht nötig habe, erhaben zu wollen", d. h. nur mit gewaltsamer Unterdrückung seiner sinnlichen Natur vernünftig und sittlich zu handeln.

Die Lehre von der Unterrichtsmethode steht in der Pädagogik am nächsten zu der Praxis des Lehrers; hier begegnen sich infolgedessen die wissenschaftlichen und praktischen Interessen des Pädagogen am meisten. Es ist keine Frage, daß die Herbart-Zillersche Schule die psychologische Begründung des Lernprozesses wesentlich gefördert hat; sie hat damit eine wissenschaftliche Gestaltung desselben angestrebt. An der von ihr aufgestellten Form des Lernprozesses ist schon mehrmals Kritik geübt worden; sie muß sich hauptsächlich auf die Art der Begründung beziehen. Eine auf Grund der von der experimentellen Pädagogik gegebenen Richtlinien ausgeführte Kritik hat Seminarlehrer Dr. Meßmer gegeben (Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode). Vor allen Dingen ist nach ihm an den formalen Stufen zu tadeln, daß sie nur den psychologischen Gang des Lernprozesses im Auge haben und die Entwicklung des Lehrstoffs unbeachtet lassen; demgegenüber fordert die Didaktik, daß die in der Seele zu erzeugenden Kenntnisse wissenschaftlich, d. h. richtig seien, was jedoch nicht von der Psychologie, sondern von der Wissenschaft entschieden werden kann. Im wesentlichen wird die erste Stufe des Lernprozesses als eine Apperzeption aufgefaßt, diese aber als eine Vermischung von Assimilation und eingeordnetem Denken betrachtet; das letztere tritt bei der Herbart-Zillerschen Auffassung in den Vordergrund. „Assimilation und logisches Denken sind" aber nach Meßmer (a. a. O.) zwei ganz verschiedene Prozesse, und „es geht wissenschaftlich nicht an, beide als Verschmelzungen oder Zusammenhänge durch einen gemeinsamen Begriff der Apperzeption zusammenzufassen." Nach der Auffassung der Herbart-Zillerschen Schule kommen alle sinnlichen Wahrnehmungen durch Apperzeption zustande, d. h. durch nie fehlende Mitwirkung aller Vorstellungen; wenn es sich daher um Darbietung neuer Vorstellung handelt, so müssen nach ihrer Forderung auf der Stufe der Analyse erst die verwandten alten Vorstellungen behufs Apperzeption der neuen herbeigeschafft werden. Dieser Forderung muß einerseits entgegengehalten werden, daß es häufig vor-

kommt, daß die alten Vorstellungen die neuen nicht bloß ergänzen und berichtigen, sondern geradezu fälschen; anderseits muß darauf hingewiesen werden, daß bei der Darbietung neuer Vorstellungen die assimilierenden Elemente, die nicht immer ganze Vorstellungen, sondern oft nur Teile von solchen sind, von selbst herbeieilen. Die Analyse ist auch zur logischen Einordnung nicht nötig; denn die Begriffe, Regeln und Gesetze, welche auf der Stufe der Analyse behufs logischer Einordnung des Neuen bereitgestellt werden sollen, sollen ja Ergebnisse des Unterrichts sein und dürfen also nicht als Voraussetzungen desselben angesehen werden; auch ist es ja die Aufgabe der Stufe der Assoziation und des Systems, mittelst schon erworbener Begriffe usw. Neues zu erwerben und dasselbe dem vorhandenen Wissen einzuordnen. Da sich mit dem Eintritt einer Vorstellung ins Bewußtsein sofort eine Assimilation vollzieht und sich auch logische Verbindungen herstellen, so ist auch eine Unterscheidung zwischen Analyse und Synthese auf der ersten Stufe des Lernprozesses nicht möglich; die Synthese hat Assimilationen und logische Beziehungen nicht neu zu schaffen, weil sie schon vorhanden sind und dies auch Aufgabe der folgenden Stufen ist. Man kann auch der Analyse und Synthese nicht einfach als Stufe der Anschauung der Assoziation und dem System als der Stufe des Denkens gegenüberstellen; denn die Anschauung ist urteilendes Denken und führt zu anschaulichen Erkenntnissen. Auch die allgemeingültigsten und notwendigsten Erkenntnisse besitzen wir nur in der Form von Urteilen; diese selbst aber enthalten wieder Begriffe, die in und mit dem Urteil entstehen und allgemein sind. Auch sie gehören zum Neuen; daher gehört alles zum Neuen, was Synthese, Assoziation, System und zum Teil auch Methode darbieten. Es ist ferner ein Irrtum der Herbart-Zillerschen Schule, zu glauben, Begriffe, Gesetze und Regeln könnten nur aus einer Mehrzahl von Beispielen und besonderen Fällen abgeleitet werden; es genügt vielmehr ein Fall zur Bildung eines Begriffs, eines Gesetzes oder einer Regel. Allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse haben nicht, wie die Herbart-Zillersche Schule annimmt, die Form des Begriffs, sondern die des Urteils; Begriffe sind wohl allgemein, aber nicht allgemeingültig und notwendig. Da nach der Theorie der formalen Stufen alle erzählenden und beschreibenden Urteile zu den niederen Wissensformen und nicht zu den notwendigen und allgemeingültigen Erkenntnisformen gehören, so sucht man in Geschichte, Naturgeschichte usw. die letzteren in Form von sittlichen Maximen zu gewinnen; diese aber sind allgemeine und notwendige Erkenntnisse von einem ganz anderen Standpunkte aus, nämlich von dem der Ethik. Es gibt aber allgemeingültige und notwendige Erkenntnisse, auch wenn von Gesetzen gar keine Rede ist; die Gesetze sind nur eine besondere, aber nicht die einzige und wertvolle Art von Erkenntnissen. Ihrem psychologischen Inhalte nach unterscheiden sich die Begriffe, welche von der Herbart-Zillerschen Schule als der Ausdruck des Gemeinsamen, als die alleinigen Gebilde des Denkens betrachtet und als verschieden der bloßen Wahrnehmung oder Anschauung gegenübergestellt werden, nicht von den gewöhnlichen Erinnerungsvorstellungen; Gemeinbilder als Summe aller gemeinsamen Merkmale finden wir im geistigen Leben nirgends vor. Verschieden von dem psychologischen Inhalte des Begriffs ist aber dessen logische Bedeutung; diese tritt jedoch nur im Urteil hervor, weshalb der Begriff auch nur in und mit dem Urteil und in logischer Beziehung besteht. Die Herbart-Zillersche Schule hat das übersehen; sie faßt den Begriff vom psychologischen und nicht vom logischen Gesichtspunkt ins Auge und spricht infolgedessen genau so von den Merkmalen des Begriffs, wie man von

Merkmalen eines Gegenstandes spricht. Den logischen Inhalt des Begriffs können wir uns aber nicht vorstellen, sondern nur in Urteilen denken; die Allgemeinheit des Begriffs besteht daher auch nicht im Sinne der Herbart-Zillerschen Schule im Ausdruck des Gemeinsamen, in der Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale, sondern in seiner logischen Beziehungsfähigkeit. Die Herbart-Zillersche Schule denkt nur an die Gattungsbegriffe und läßt die Beziehungsbegriffe (Tag und Nacht usw.) außer acht; alle Beziehungen der Gattung zu ihren Arten werden als Umfang und die gemeinsamen Beziehungen der Arten einer Gattung als Inhalt betrachtet. Man geht bei der Annahme, daß auf der Stufe der Assoziation durch Vergleichung das Gemeinsame vom Nichtgemeinsamen unterschieden und auf der Stufe des Systems das Gemeinsame zusammengefaßt wird, von der falschen Voraussetzung aus, daß in der Natur des Begriffs ein Hinweis auf seine Entstehung enthalten sei, indem aus seiner Allgemeinheit folge, daß die Bildung desselben von einer Mehrheit ausgehe; allein die Allgemeinheit des Begriffs tut sich nicht im Vorstellen, sondern im Urteilen kund, und ein Begriff ist nur dann und darum allgemein, wenn er in verschiedenen Urteilen als ein Glied eingehen kann. Nun glaubt man ferner, das Auffinden des Gemeinsamen ergebe sich mit einer Art psychischer Notwendigkeit; auch darin irrt man sich, da die Begriffe mit Absicht gebildet werden. Diese aber kann verfolgt werden, wenn auch nur ein einziger Gegenstand gegeben ist; an ihm wird der Begriff erläutert und dann seine Beziehungsfähigkeit und damit seine Allgemeinheit an weiteren Fällen nachgewiesen. Man kann ja allerdings auch von mehreren Objekten ausgehen; allein auch hier entstehen die Begriffe absichtlich, da man sonst doch immerhin unwesentliche Merkmale in den Begriff aufnehmen müßte. Den Begriff „Assoziation" faßt die Herbart-Zillersche Schule zu weit, denn sie zieht auch das vergleichende Denken herein; den Begriff Denken dagegen faßt sie zu eng, denn sie schließt einzelne Denkvorgänge aus. Sie unterscheidet auch nicht zwischen Begriff und Gesetz; der logische Inhalt des Begriffs ist erst in mehreren Urteilen vollständig gegeben, der logische Inhalt des Gesetzes dagegen ist mit einem Urteil vollständig erschöpft usw. Gegen den Inhalt der letzten Formalstufe hat Meßmer (a. a. O.) nichts einzuwenden, wenn in ihr nur die Übung des Gelernten beabsichtigt ist; allein die Übung darf nicht auf diese Stufe beschränkt, sondern muß auf allen Stufen des Lehrprozesses berücksichtigt werden.

Am 8. Dezember 1905 waren es 100 Jahre, daß M. Hill, eine Autorität auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichts, geboren wurde; er hat demselben Wege gezeigt, die noch jetzt beschritten werden. Auf dem Seminar in Bunzlau wurde er für den Lehrerberuf vorbereitet und vertiefte dann seine Bildung durch ein dreijähriges Studium an der Universität in Berlin; sodann wirkte er bis an sein Lebensende an der mit dem Seminar in Weißenfels verbundenen Taubstummenanstalt. Auf dem Gebiete der Taubstummenbildung herrschten seit der Begründung der ersten Anstalten zwei Hauptrichtungen; man bezeichnete sie nach ihrer Heimat als deutsche und französische Methode. Die deutsche Methode hat ihren Begründer in Samuel Heinicke, der in Leipzig die erste deutsche Anstalt ins Leben rief; er sah das Ziel der Taubstummenbildung in der Lebensbestimmung des Taubstummen, sich in der menschlichen Gesellschaft als selbständiges Glied zu bewegen. Abbé de l'Epée, der Stifter der Pariser Taubstummenanstalt, gilt als Begründer der französischen Methode; er sah in erster Linie auf die formale Ausbildung und schlug daher einen Weg ein, wie er durch die natürliche Verfassung des Taubstummen und die aus

ihr entspringende Art des Gedankenausdrucks vorgezeigt war. Die deutsche Methode wollte den fehlenden Gehörsinn dadurch ersetzen, indem sie ihm andere Sinne substituierte; sie unterrichtete den Taubstummen mit Hilfe des Gesichts- und Tastsinns in der Lautsprache. Die französische Methode wollte den Gehörlosen im Bereiche der ihm gebliebenen Sinnessphären weiterentwickeln; sie unterrichtete ihn in der Gebärde, ohne jedoch von dem Gebrauch der Lautsprache ganz abzusehen. Heinicke äußerte sich jedoch über seine Methode nicht; infolgedessen verkümmerte unter seinen Nachfolgern dieselbe immer mehr. Neue Anregungen erhielt die deutsche Methode, welche immer mehr durch die französische verdrängt wurde, durch Graser („Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme"); er stellte ein System auf, nach welchem der Taubstumme wie der Vollsinnige unterrichtet werden sollte. Seinen spekulativen Neigungen folgend, verlor er jedoch den realen Boden unter den Füßen; so trug auch er zum Sieg der französischen Methode über die deutsche bei. Indessen blieb immer noch ein Unterschied zwischen der französischen und deutschen Methode; während bei jener die Gebärdensprache Zweck und die Lautsprache Mittel des Unterrichts war, war bei dieser die Lautsprache Zweck und die Gebärdensprache Mittel. Die Taubstummen lernten nach der deutschen Methode wohl sprechen und damit ihre Gedanken, Gefühle und Willensmeinungen ausdrücken; aber sie lernten nicht das Gesprochene anderer Personen verstehen, weshalb zur Ergänzung die Gebärdensprache hinzugenommen wurde. Infolgedessen konnte keine der beiden Methoden Einfluß auf Hill gewinnen; er mußte sich einen Weg selbst suchen und fand ihn vermittelst theoretischer Erwägungen und praktischer Versuche. Zunächst unterzog er beide Methoden einer scharfen Kritik, die zur Verwerfung derselben führte; auf ihren Trümmern baute er dann eine neue Methode auf. Sie ruhte auf der Grundlage der Pestalozzischen Pädagogik, mit der er sich eingehend bekannt gemacht hatte; wie Pestalozzi die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis bezeichnete, so gründete auch Hill die gesamte Geistes- und Sprachbildung der Taubstummen auf die unmittelbare Anschauung. Eine Eigentümlichkeit dieser Methode bestand darin, daß das Absehen vom Munde geübt wurde; dadurch wurde erst ein lautsprachlicher Verkehr zwischen Lehrer und Schüler und den letzteren unter sich möglich. Der Taubstumme soll nur lernen, seine Gedanken ohne weiteres in Worte zu fassen; die Lautsprache soll bei ihm zu einer organischen Lebenstätigkeit werden. Was Hill durch theoretische Untersuchungen und Überlegungen gefunden hatte, das suchte er in die Praxis umzusetzen; so wurde seine Anstalt zugleich eine Lehranstalt für Taubstummenlehrer.

2. Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Die heute bald als Metaphysik, bald als Erkenntnistheorie genannte, oft auch in Metaphysik und Erkenntnistheorie zerfallende Philosophie wird von Hr. Gomperz (Weltanschauungslehre) als Weltanschauungslehre bezeichnet; sie will nicht gegebene Weltanschauungen erklären, sondern selbst eine Weltanschauung begründen und die Wahrheit der gegebenen Weltanschauungen prüfen. Der Weltanschauungslehre, die es mit der Auffassung der objektiven Tatsache zu tun hat, tritt die Lebensauffassungslehre gegenüber, die sich auf das Verhalten zu den Dingen und Ereignissen bezieht; sie ist ein Erlebnis. „Die Weltanschauungslehre ist eine Wissenschaft, d. h. — im objektiven Sinne — ein Zusammenhang von Gedanken (Begriffen, Sätzen, Beweisen usw.), die sich auf Tatsachen in solcher Weise

beziehen, daß sie als deren Nachbildung erscheinen, im subjektiven Sinn aber ein Inbegriff von menschlichen, auf Herstellung solcher Gedankenzusammenhänge gerichteten Tätigkeiten" (Gomperz a. a. O.). Die Weltanschauungslehre hat es weder mit der Feststellung noch mit der Ordnung der Tatsachen zu tun; ihre Erörterungen beziehen sich ausschließlich auf die gedankliche Nachbildung schon anderweitig festgestellter und geordneter Tatsachen. „Gegeben sind die Objekte der Sinneswahrnehmung und die Gesetze ihrer Veränderung und gefragt wird nun, ob jene zu denken seien als Dinge oder Erscheinungen, diese als Produktionen, Sukzessionen, Kategorien; und ebenso hinsichtlich aller andern Punkte" (Gomperz a. a. O.). Die Weltanschauungslehre hat den Zweck, „einen widerspruchslosen Zusammenhang aller jener Gedanken herzustellen, die von den Einzelwissenschaften sowie vom praktischen Leben zur Nachbildung der Tatsachen verwendet werden" (Gomperz a. a. O.); sie fragt nach der Grenze und Gültigkeit des Erkennens einerseits und nach dem allgemeingültigen Inhalt des Erkennens anderseits. Die Einzelwissenschaften und die Praxis des Lebens bilden dieselben Tatsachen je nach ihren Interessen durch andere Gedanken in anderen Zusammenhängen nach; es ist daher nicht ausgeschlossen, vielmehr anzunehmen, daß hierbei widersprechende Ergebnisse zutage treten, die nur durch Verbindung und Beziehung der Einzelwissenschaften unter- und zueinander beseitigt werden können. Die Weltanschauungslehre, welche diese Widersprüche beseitigen soll, wird sich also auf die Ergebnisse der Einzelwissenschaften stützen; sie wird nur da und insoweit in das Gebiet derselben übergreifen, wo diese ihm noch nicht die gewünschte Stütze geben können. Dies ist z. B. noch bei der Psychologie der Fall; aber auch hier darf sie sich eigentlich nicht mit der Feststellung und Ordnung von Tatsachen befassen. Die Weltanschauungslehre machte einen Teil der allgemeinen theoretischen Philosophie aus; sie ist wesentlich Erkenntnistheorie. Mit Wundt soll nach Gomperz die Philosophie als die allgemeine Wissenschaft gelten, welche die durch die Einzelwissenschaften vermittelten allgemeinen Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen hat; aber sie soll es in dieser Hinsicht nur mit der Form, nicht auch mit dem Inhalte zu tun haben. Daraus ergibt sich für die Methode der Weltanschauungslehre die wichtige Folgerung, daß sie nicht unmittelbar von den Tatsachen ausgehen kann, sondern ihren Untersuchungen Begriffe und die zwischen ihnen hervortretenden Widersprüche zugrunde legen muß; sie hat diese durch die Einzelwissenschaften und das praktische Leben überlieferten und die durch die geschichtliche Entwicklung ihr gegebenen Begriffe so weit umzubilden, daß sie einerseits zur Nachbildung der Tatsachen tauglich bleiben, daß aber anderseits die zwischen ihnen bestehenden Widersprüche gehoben werden.

Zu den Begriffen, mit denen es die Weltanschauungslehre zu tun hat, gehört zunächst der „Substanzbegriff"; er ist ein Gegenstück des Dingbegriffs. „Unter einem Ding verstehen wir aber eine solche einheitliche und beharrliche Gruppe, zu welcher wir mehrere und wechselnde, sinnlich wahrnehmbare Qualitäten zusammenzufassen pflegen; das Substanzproblem bezieht sich nun auf die Frage, ob eine solche Gruppe noch neben jenen Qualitäten ein Element enthalte, das im Gegensatz zu der Mehrheit und dem Wechsel dieser letzteren ihre Einheit und Beharrlichkeit begründe: dieses hypothetische Element nämlich nennen wir die Substanz" (Gomperz a. a. O.). Hiernach enthält jedes Ding außer seinen mehreren und wechselnden sinnlich wahrnehmbaren Qualitäten noch ein nicht sinnlich wahrnehmbares Etwas in sich, dessen Einheit und Beharrlichkeit die Einheit und

Beharrlichkeit des Dinges ausmacht; das ist eben die Substanz, welche als körperliche (Materie) oder als geistige (Seele) oder aus Stoff und Form zusammengesetzt gedacht werden kann. Dieser metaphysischen Auffassung steht aber die empirische gegenüber, welche die Vorstellungen nur durch sinnliche Wahrnehmungen bedingt sein läßt; sie fordert daher, daß auch unser Wissen von der Einheit und Beharrlichkeit eines Dinges auf sinnlich wahrnehmbaren Elementen beruhen müsse. Sie nimmt daher an, „das Ding enthalte überhaupt kein besonderes substantielles Element, sondern sei lediglich ein Komplex von Qualitäten, und auch seine Einheit und Beharrlichkeit erschöpfe sich demnach in der relativ beständigen Verbindung dieser Qualitäten" (Gomperz a. a. O.). An diese Auffassung schließt sich die kritizistische an, welche annimmt, daß unser Verstand so beschaffen sei, „daß er nicht umhin könne, alle vorgestellten, mehreren und wechselnden Qualitäten unter den Begriff der Substantialität zu bringen, d. h. sie auf eine einheitliche und beharrliche Substanz zu beziehen und sie somit als Qualitäten eines einheitlichen und beharrlichen Dinges zu denken; es sei demnach die Substanz eine subjektive Zutat zu den Qualitäten" (Gomperz a. a. O.). Eine andere Auffassung schreibt diese subjektive Zutat nicht dem Verstand, sondern dem Gefühl zu, des Gesamteindruckgefühls, welches der Vorstellung der einzelnen Qualitäten vorangehe und ihnen auch nachfolge. Mit diesen Fragen hat sich bekanntlich schon Kant beschäftigt; sie ist auch heute nicht einheitlich beantwortet, obwohl wir ihrer einheitlichen Beantwortung doch wesentlich näher gekommen sind. „Es ist physiologisch richtig, daß eine und dieselbe Ursache in unseren verschiedenen Sinnen ganz verschiedene Empfindungen bewirkt, die von der Natur der Sinnesorgane abhängt; die Sinne geben uns unmittelbar nur Wirkungen der Dinge zu erkennen. Außer den Sinnen hat das ganze Innenleben des Subjekts einen großen Einfluß auf die Auffassung der Dinge und Erscheinungen; es kommt dabei in Betracht die Art und Weise, wie das Subjekt die Sinneseindrücke auffaßt, ordnet und miteinander verbindet. Die Sinneswahrnehmungen sind Zeichen, durch welche die Dinge zu uns sprechen; die durch sie entstehenden Vorstellungen sind Schlüsse, die wir aus den Sinneswahrnehmungen auf die Außenwelt ziehen. Die Fähigkeit zur richtigen Sinneswahrnehmung und richtigem Auffassen, resp. Denken derselben ist dem Menschen als solchem eigen; sie ist dem heutigen Menschen angeboren. Je nach der individuellen Beschaffenheit der Menschen sind die Vorstellungen von den Dingen der Außenwelt selbstverständlich verschieden; in dieser Hinsicht sind sie individuell (subjektiv). Allein in der Menschennatur ist wieder die Gleichheit im allgemeinen begründet; sie sind dem Grade nach untereinander verschieden, dem Wesen nach aber untereinander gleich, so daß bei allen normalen Menschen ein annähernd gleiches und zutreffendes Bild der Dinge und Erscheinungen entsteht. Es gehört zu den Eigenschaften, dem Wesen der Dinge, auf andere Dinge gewisse Wirkungen auszuüben; die Wirkungen der Dinge auf unsere Sinne ist also eine Eigenschaft der Dinge. Aus dem Wechsel dieser Einwirkungen müssen wir auf die Verschiedenheit der Dinge schließen, die sie hervorrufen; „die Unterschiede in den Eigenschaften, Erscheinungen, müssen den Unterschieden der Dinge parallel laufen" (Reinke, Die Welt als Tat). Wäre dies nicht der Fall, so wäre ein menschliches und vernünftiges Handeln gar nicht möglich; „denn nur, wenn unsere Vorstellungen richtige Bilder der Objekte sind, können wir unsere Handlungen so einrichten, daß dieselben den gewünschten Erfolg haben, resp. daß die erwarteten neuen Sinnesempfindungen eintreten" (Reinke a. a. O.). Auch die Tatsache, daß die Vorstellungen

von gleichen Dingen bei normalen Menschen im allgemeinen gleich sind, weist auf ihre Richtigkeit hin; sie sind eben nicht nur Wirkungen, sondern zugleich Abbilder der „Dinge an sich". „Stoff ist alles, woraus ein wägbares Ding besteht; die unveränderlichen Eigenschaften, die dem Stoff nicht genommen werden können, bilden sein Wesen" (Ostwald). Wenn sich nun ferner „in unserer Vorstellung ein geordnetes Zusammenwirken der Erscheinungen offenbart, so muß auch dies seinen Grund in den Dingen selbst haben; es muß von außen stammen und von unserem Zutun unabhängig sein" (Reinke a. a. O.). Wir besitzen in der Tat in der Organisation unseres Körpers die Werkzeuge, die Außenwelt zu erkennen; die Welt ist daher nicht bloß unsere Vorstellung, sondern ein unserem Erkennen zugängliches reales Objekt. „Das Bindeglied zwischen den Dingen als Erscheinung und den Dingen an sich ist die Anpassung unseres Erkenntnisorgans an die Wahrnehmung und richtige Auffassung dieser Dinge" (Reinke a. a. O.). Die Vorstellungen des Menschen von der Welt sind ein Produkt seiner Erfahrung; „die Erfahrung aber wird durch Beobachten, durch richtiges Beobachten gewonnen, wobei wir aus unseren Vorstellungen Schlüsse ziehen auf das Geschehene, d. h. auf die Dinge und deren Veränderungen in der Außenwelt" (Reinke a. a. O.). „Es gilt zu beobachten, unter welchen Umständen Erscheinungen eintreten können und wie sie sich verhalten; diese Verhältnisse nach allen Seiten beherrschen können, das ist alles, was man durch die Wissenschaft erreichen kann" (Ostwald).

Raum und Zeit bilden das Medium, in dem die Dinge sich bewegen, d. h. sich verändern; dadurch sind Raum und Zeit Bestandteile der Natur. Auch über diese Begriffe streiten sich seit Kant die Philosophen; aber auch hier ist die auf naturwissenschaftlicher Basis beruhende Philosophie der einheitlichen Beantwortung der Frage näher gekommen. Raum- und Zeitvorstellung, so lautet bei dieser Philosophie die Antwort, sind durch die Außenwelt in unserem Verstande erzeugt, haben sich von frühester Jugend auf in demselben so unausrottbar festgesogen, „daß wir uns zwingen können, alles andere wegzudenken, nur diese beiden Vorstellungen nicht, so daß sie tatsächlich sich wie Vorstellungen unseres Verstandes verhalten" (Reinke a. a. O.); sie sind ein Produkt der Erfahrung, zu dem die Anlagen erblich geworden und also dem heutigen Menschen angeboren sind. „Wie die Beschaffenheit unseres Magens es bedingt, daß wir richtig verdauen, so ermöglicht die Beschaffenheit unseres Hirns richtige Raum- und Zeitvorstellungen; beides sind Anpassungen unserer Organisation an die Natur, aus der so wenig die Subjektivität des Verdauungsprozesses wie die Subjektivität von Raum und Zeit gefolgert werden darf" (Reinke a. a. O.). Insofern als alle allgemeinen Begriffe Abstraktionen, resp. Verstandeskonstruktionen sind, kann man auch Raum und Zeit als Anschauungsformen unseres Verstandes gelten lassen; unser Sprachgebrauch überträgt solche allgemeinen Begriffe in die Natur und also auch die Begriffe Raum und Zeit. Es liegt im Wesen der Welt, daß sie eine räumliche ist, sie müßte sonst ohne Ausdehnung sein; alles Geschehen aber kann sich nur in der Zeit vollziehen. Die physiologische Psychologie ist auch heute in der Lage, die Entstehung der Raum- und Zeitanschauungen zu verdeutlichen, wenn auch nicht vollständig zu erklären; sie nimmt an, daß im Menschen die Fähigkeit der räumlichen und zeitlichen Auffassung vorhanden ist. „Die Perzeption der Bewegungen des eigenen Körpers", so sagt sie z. B., „ist die Ursache und Grundlage unserer Fähigkeit, äußere Sinnesreize in einen uns umgebenden Raum zu projizieren, m. a. W.

unserer Raumvorstellung überhaupt"; „der Verlust des Gefühls der Lage der Glieder im Raume raubt uns nicht allein die Möglichkeit, die Dimensionen der von uns ergriffenen Gegenstände, sondern auch die Entfernung und die relative Lage der von uns berührten Gegenstände zu schätzen" (Baumann, Anti-Kant). Wir erfahren durch die Bewegung unserer Glieder und der dadurch erzeugten Empfindungen, daß außerhalb uns selbst Raum existiert; in diesen Raum lokalisieren wir unsere speziellen Empfindungen. „Durch die verschiedenen Teile der gegebenen Lichtfläche", so sagt die physiologische Psychologie, „werden verschiedene Nervenorgane der Sehsphäre der Großhirnrinde in Erregung versetzt; der räumlichen Anordnung der verschiedenen Teile der Lichtfläche entspricht eine bestimmte räumliche Verteilung der zugehörigen Erregung der Sehsphäre", wodurch in nicht weiter erklärbarer Weise die Anschauung einer kontinuierlich in sich zusammenhängenden Fläche entsteht. „Die Veränderungen, welche der Inhalt unseres Sehfeldes erleidet, wenn wir unseren Abstand von den vor uns befindlichen Objekten verändern oder den Kopf oder den Körper um eine beliebige Achse drehen, und die oft eintretenden Empfindungen des Hörsinns, Tastsinns usw., welche mit der Vorstellung bestimmter, bei der gegenwärtigen Augenstellung nicht sichtbarer Objekte assoziiert sind, haben den Gesetzen der Vorstellungsassoziation gemäß die Folge, daß sich an die Wahrnehmung der unmittelbar vor uns befindlichen Gesichtsobjekte noch die Vorstellung einer großen Anzahl uns rings umgebender, in verschiedenen Entfernungen befindlicher anderweiter Gegenstände anschließt."

Erfahrung ist eine vom Nachdenken durchgeistigte und durch Kritik gereinigte Beobachtung; sie wird zur Erkenntnis, wenn sie das Beobachtete durch die Denktätigkeit des Verstandes verknüpft und dabei das Unbekannte mit dem Bekannten in Beziehung setzt. Auf diese Weise kommen wir zum Begreifen der Welt; es reicht nur so weit, als unsere Erkenntnis von ihr reicht. Soweit sie aber begreiflich ist, so weit ist sie auch erklärbar; sie erklären heißt sie beschreiben. „Erklären können wir das, wozu wir in unserer Erfahrung, in unserer Gewohnheit, in dem, was uns geläufig ist, was wir ‚beherrschen', Ähnlichkeiten, Beispiele, finden; die Erklärung ist ein Akt der Substitution, des Einsetzens des Bekannten für das Unbekannte" (v. Brockdorff, Die philosophischen Anfangsgründe der Psychologie). Dabei kommt es hauptsächlich auf die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs zwischen den Teilen der Dinge und den Dingen untereinander an; ob das jedoch möglich ist, darüber gehen wieder die Ansichten der Philosophen auseinander, weil über das Wesen der Kausalität keine Klarheit herrscht. „Unter Kausalität verstehen wir die Verknüpfungen der Erscheinungen als Ursache und Wirkung"; über die Verknüpfung selbst jedoch sind die Ansichten verschieden. „Alle Veränderungen in der Natur sind an Bedingungen geknüpft; da wir nun sehen, daß jedes Ereignis von einem Schwarm von Bedingungen umgeben ist, so können wir seine Ursache nur definieren als die Summe aller seiner positiven und negativen Bedingungen" (Reinke a. a. O.), wobei man unter positiven die den Eintritt des Ereignisses fördernden, unter negativen die ihn hindernden Bedingungen versteht. „Indem jede dieser Bedingungen wieder durch andere bedingt ist, entsteht eine unabsehbare Verkettung von Bedingungen, von Tatsachen, die alle kausal miteinander verknüpft sind; nach jeder von uns entzifferten Bedingung sehen wir uns wieder vor ein Heer neuer Bedingungen gestellt, so daß wir schließlich in unserem Bestreben, die Ursachen einer Wirkung in ihrem ganzen Umfange festzustellen, erlahmen müssen" (Reinke a. a. O.). Man greift deshalb gewöhnlich, um eine kausale Erklärung zu geben, aus den

vielen Bedingungen des Eintritts eines Ereignisses die nächstliegende, die entscheidende und wesentliche heraus und bezeichnet sie als die Ursache; „die ausnahmslose Wiederkehr von Veränderungen in der Erscheinungswelt unter bestimmten Bedingungen nennen wir ein Naturgesetz" (Reinke a. a. O.). Voraussetzung aller Erklärung ist die Annahme strenger Gesetzmäßigkeit; auf ihr beruht ja erst die Erfahrung und daher auch die Erklärung wie das Wissen überhaupt. Alle Erkenntnis stützt sich auf den Gedanken des gesetzmäßigen Charakters der Wirklichkeit; alles, was aus der Gesetzmäßigkeit des Erkennens abgeleitet worden ist, das ist allgemeingültige oder objektive Wahrheit. Auch bezüglich der Kausalität besitzt der Mensch, wie bei Raum und Zeit, die Fähigkeit zu kausalem Begreifen und den Trieb, nach den Ursachen des Geschehens zu fragen; insofern ist er der Kausalität der Tatsachen angepaßt. Auch im Zufall sind Ursache und Notwendigkeit enthalten; er macht also keine Ausnahme von der Kausalität. Der Zufall ist ein Geschehen, das mit einem andern zusammentrifft, mit dem es nicht in ursächlichem Zusammenhang steht; beide Geschehen sind nicht kausal gebunden, aber jedes für sich. Dem Zufälligen steht das gesetzmäßige und geordnete Geschehen im Natur- und Menschenleben gegenüber; das letztere hängt vom Willen des Menschen ab, der wieder von der Intelligenz beeinflußt wird. „Die Kräfte der Natur werden durch die Intelligenz gelenkt und kombiniert, doch niemals wird ihr gesetzmäßiger Zusammenhang von der Intelligenz aufgehoben oder beeinträchtigt; es ist gerade die Aufgabe der Intelligenz, innerhalb der Sphäre der Naturgesetze ihre Probleme zu lösen" (Reinke a. a. O.). Dabei tritt der Begriff des Zweckes hervor; er erstarrt gleichsam in den für die Ausführungen der Handlungen bestimmten Werkzeugen und in den Kunstwerken. Zur Verwirklichung des Zwecks, zur Lösung des Problems ist ein zwecksetzender Wille nötig; die Ausführung ist nur im Rahmen der Kausalität möglich.

Die Grundgedanken der modernen Weltanschauung sind die der Individualität und der Entwicklung; sie gilt es miteinander zu versöhnen und in Einklang zu bringen. Der Gedanke der Individualität ist aus dem Christentum hervorgegangen, denn die Antike kennt ihn nicht; der Entwicklungsgedanke ist aus der modernen Naturwissenschaft hervorgegangen. Aufgabe und Ziel der modernen Weltanschauung gehen daher auf Versöhnung der christlichen mit der naturwissenschaftlichen Weltanschauung hinaus. „Die Entwicklungslehre faßt die Welt und die Menschheit nicht als etwas Geschaffenes und Seiendes, sondern als etwas Gewordenes und noch immer Werdendes auf. Nach ihr ist Welt, so wie sie jetzt besteht, nicht der Ausfluß eines ehemals erfolgten oder immer neuen Schöpfungsaktes, sondern das Ergebnis der in der Welt selbst bestehenden, sie bildenden Folge von Geschehnissen, welche wir in ihrem räumlichen, zeitlichen und ursächlichen Zusammenhange als ‚Naturgesetze' auffassen. Wenn sich alle diese Gesetze auf das eine Gesetz von Ursache und Wirkung zurückführen lassen, so ist dieses unwandelbar und aller Willkür entzogen. Diese Lehre verzichtet darauf, die Welt aus dem Nichts erklären zu wollen, da das ‚Nichts' überhaupt unvorstellbar ist; den Ursprung der Welt kann aber auch die Annahme eines Schöpfers nicht erklären, da dann doch immer die Frage nach dem Ursprunge dieses Schöpfers selbst offen bleibt. Die Entwicklungslehre faßt das Seiende als etwas Gegebenes auf, als den Gegensatz zu dem Nichtsein; es trägt seine Daseinsbegründung in sich selbst als der Voraussetzung alles Geschehens. Mit dieser einen Voraussetzung sich begnügend, versucht sie alles andere aus dieser abzuleiten durch einen Prozeß der Entwicklung, welcher auf die Verknüpfung zwischen Ursache und Wirkung

als die einzige Form, unter welcher unsere Vernunft alles irdische Geschehen allein aufzufassen und zu erklären vermag, gegründet ist. Erklärung ist für die Entwicklungstheorie nur das Zurückführen des zusammengesetzten Vorganges auf einen einfacheren, des unbekannten auf einen bekannten, des nicht begriffenen auf einen begreiflichen; Voraussetzung für die Richtigkeit jeder Erklärung ist, daß jedes Glied ihrer Schlüsse sich zu anschaulichen Vorstellungen gestalten lasse und ebenso ihr Endergebnis" (Dr. Kretzer, Des Gesetzes Erfüllung; Halle, Gebauer-Schwetschke). Wir dürfen also bei der Welterklärung nicht von einer metaphysischen Annahme, sondern müssen von den Erscheinungen ausgehen und sie auf ihre letzten Ursachen zurückzuführen suchen; erst dann, wenn wir die letzte Ursache gefunden haben und sie nicht weiter erklären können, ist es gerechtfertigt, ein letztes Metaphysisches anzunehmen. Was wir mit unsern Sinnen zunächst wahrnehmen, das ist die Materie; von ihr geben uns aber nicht die Sinne, sondern gibt uns nur unser Bewußtsein Kenntnis, welches demnach die Voraussetzung der Welterkenntnis ist. Wir kennen die objektive Welt nur als Inhalt unseres Bewußtseins; unser subjektives Bewußtsein ist aber nichts anderes als die Summe der Anschauungen, welche durch die äußere Welt der Dinge gegeben ist. Alles aber, was an diesen Dingen geschieht, beruht auf Bewegungen; sie sind Veränderungen in Raum und Zeit und unterscheiden sich durch ihre Geschwindigkeit und ihre Richtung. Die Träger der Bewegung bezeichnet man als Energien; nur durch sie wissen wir von der Materie oder Substanz oder in ihr wirkt die Materie. Von der Außenwelt erfahren wir nur Energieverhältnisse; denn unsere Sinneswerkzeuge reagieren nur auf Energieunterschiede zwischen ihnen und der Umgebung, wobei physische Energie in psychische umgewandelt wird. Wie die Umwandlung der physischen Energie in psychische im Gehirne stattfindet, das wissen wir nicht; die Gehirnforschung hat noch nicht dartun können, wie aus mechanischer Gehirntätigkeit sich Bewußtseinsvorgänge bilden können. Auch die Philosophie hat uns die Lösung dieses Problems noch nicht gebracht; weder Materialismus noch Idealismus haben mehr als bestreitbare Hypothesen aufstellen können. Aber auch der psychologische Parallelismus Wundts u. a. vermag uns nicht zu befriedigen; er weist auf kausale Beziehungen zwischen beiden, dem physischen und psychischen Vorgange, hin. Wir müssen diese kausalen Beziehungen annehmen, wenn wir sie auch nicht näher erklären können; wir müssen daher auch die kausale Beziehung zwischen Außen- und Innenwelt annehmen, ohne eine Erklärung dafür geben zu können. Das Ich, das Bewußtsein, kommt nur insoweit zur Erscheinung, als es Wirkungen der Außenwelt aufnimmt und wieder auf die Außenwelt einen rückwirkenden Einfluß ausübt; die Sinnes- und Bewegungsorgane mit ihrem Zentrum im Gehirn sind seine Werkzeuge. Wie das Wesen des Bewußtseins an sich beschaffen ist, das wissen wir ebensowenig, wie wir etwas von dem Wesen des Dinges an sich kennen, wenn man überhaupt noch davon sprechen kann; wir kennen Ding und Bewußtsein nur als Erscheinung. „Die Erwartung, daß es je gelingen werde, durch Zergliederung und die Einsicht in den anatomischen Bau des Gehirns das Wesen von Empfindung und Bewußtsein zu erklären, ist vollkommen hoffnungslos" (Dr. med. Kretzer, Des Gesetzes Erfüllung). Eine Erklärung kann nur mit Hilfe der Entwicklungslehre gegeben werden; durch sie muß auch Erkenntnislehre Kants, welche für die gegenwärtige Welt, resp. den Menschen, wie wir ihn kennen, ihre volle Berechtigung hat, eine Berichtigung erfahren. Die Weltanschauung eines jeden Wesens ist das Ergebnis der Reaktion seines Bewußtseins auf die Einwirkung der äußer-

bewußten Natur; ihr ist also der Stempel des subjektiven Bewußtseins aufgeprägt. Denn jedes Bewußtsein ist verschieden von dem eines anderen Wesens, da es verschiedene, andersgeartete Einwirkungen erfahren hat, infolgedessen sein Zustand in jedem Augenblicke anders gestaltet ist als der des andern Individuums; entsprechend dieser Verschiedenheiten der Bewußtseinseinheiten muß auch ihre Reaktion auf gleiche äußere Empfindungserregungen, also auch die Weltanschauung, eine verschiedene sein. Zu den Empfindungen, welche uns durch die Sinne zugeführt werden, und ihrer gegenseitigen Verknüpfung kommt die Summe der Empfindungen der Organnerven und ihrer gegenseitigen Verknüpfung, auf welchen die Vorstellung des eigenen Körpers beruht; beide ergänzen sich gegenseitig. Die Gestaltung des Weltbildes hängt also wesentlich von der Organisation des Körpers ab; „denn da der ganze Körper dem Verkehr mit der Außenwelt dient, so wird dieser Verkehr um so vollkommener sein, je reicher gegliedert der Organismus ist, der dann am besten geeignet ist, Empfindungsänderungen von der Außenwelt aufzunehmen, daraus Anschauungen und Vorstellungen zu bilden und mit Willensbewegungen auf dieselbe rückzuwirken" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Wie wir schon mehrmals eingehend im „Päd. Jahresberichte" dargetan haben, so befriedigt uns die von Wundt vertretene Theorie des psychologischen Parallelismus nicht; wir müssen einen kausalen Zusammenhang zwischen physischen und psychischen Erscheinungen annehmen, wenn uns auch derselbe seinem Wesen nach unbekannt ist. „Die Naturnotwendigkeit ist überall und ewig; denn die Verknüpfung von Ursache und Wirkung ist die von vornherein gegebene Form unseres Denkens, unter welcher wir die Welt allein zu erkennen vermögen. Diese Form nötigt uns, zu jeder Wirkung eine Ursache und zu jeder Ursache eine Wirkung zu fordern" (Dr. med. Kretzer a. a. O.); das Kausalitätsgesetz ist das Gesetz, unter welchem die Natur jedem denkenden Wesen erscheint. Wir können es daher auch nicht bei der Beziehung zwischen den physischen und psychischen Vorgängen außer acht lassen; der von Wundt in die Psychologie eingeführte Begriff der „schöpferischen Resultanten" hilft uns auch über die Schwierigkeiten hinweg, welche uns bei der Anwendung des Kausalitätsgesetzes auf diesem Gebiete entgegentreten. Denn dieses bedeutungsvolle Prinzip sagt, daß das aus einer Anzahl von Elementen entstandene Produkt mehr ist als die Summe dieser Elemente, daß es ein ganz neues Gebilde ist.

Zu den schwierigsten Problemen gehört die Erforschung des Lebens; wir kennen daher von ihm zahlreiche Tatsachen und Gesetze, aber noch keineswegs das Leben in seiner Gesamtheit. Eine der wichtigsten Eigenschaften der Lebewesen ist die Entwicklung; dabei wird Energie verbraucht und umgewandelt. Um die Lebenserscheinungen erklären zu können, hat man seine Zuflucht zu der Lebenskraft genommen; sie sollte sich tätig erweisen in der Ernährung und dem Stoffwechsel, in der Entwicklung und der Fortpflanzung. Die heutige Physiologie hat diese Hypothese fallen gelassen, weil sie die Lebenserscheinungen nicht erklärt; es handelt sich vielmehr in ihr um ein Erkennen des gesetzmäßigen Geschehens im Lebensprozeß und um den Versuch, die Lebenserscheinungen soweit wie möglich auf Prinzipien zurückzuführen, die für die Erscheinungen der gesamten Körperwelt Gültigkeit besitzen. Die Vorgänge der Entwicklung des Einzelwesens (Ontogenie), des mit Gestaltveränderungen verknüpften Wachstums sind immer mit chemischen Umlagerungen der Substanz verknüpft; aber auch mechanische Einflüsse (Wärme, Licht usw.) machen sich geltend und können als äußere Wachstumsbedingungen auftreten. Aber weder die

chemischen noch die mechanischen Bedingungen vermögen den Entwicklungsprozeß vollständig zu erklären; es muß ein den Lebewesen spezifischer Impuls, ein spezifischer Entwicklungstrieb hinzukommen, von dem sie zur Erreichung des vorgeschriebenen Ziels verwendet werden, um in regelmäßiger, unausweichlicher Folge zu wirken. Ein Zustand folgt dabei aus dem andern; eine Entwicklungsphase geht aus der andern hervor und wird durch die vorhergehende bedingt. Dabei werden der Tätigkeit der chemischen und mechanischen Energien von dem nicht weiter erklärbaren, aber wohl auch als eine Energieform aufzufassenden Entwicklungstrieb bestimmte Richtungen angewiesen; aus der Größe, Beschaffenheit und Richtung der Energien setzt sich der Gang der Entwicklung zusammen. Für die Untersuchung der Bedingungen, unter welchen sich die Entwicklung der Lebewesen und somit auch die des Menschen vollzieht, ist die der Vererbung von besonderer Bedeutung; sie trägt ganz besonders zur Erkenntnis der Ursachen einer fortschreitenden Kulturentwicklung bei. „Wenn man an einem engen, natürlichen und unmittelbaren Zusammenhang zwischen der physischen und psychischen Organisation der Menschen einerseits und der Höhe ihrer Kultur anderseits festhält, dann wird man den Fortschritt der Kultur für abhängig halten von der Höherentwicklung der Kulturträger, der Menschen; für die Wege, auf denen diese Höherentwicklung vor sich geht, ist die Vererbung von größter Wichtigkeit" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Die Anhänger der Selektionstheorie nehmen meistens an, daß durch die Veränderungen, welche durch die Selektion in dem elterlichen Organismus vor sich gehen, auch die Keimesanlage beeinflußt und abgeändert werden müsse, wodurch dem Keim eine bestimmte Entwicklungsrichtung vorgezeichnet wird; „diese Veränderung des Keimes tritt dadurch in die Erscheinung, daß die organischen Veränderungen, welche bei den Eltern als erworbene sich neu gebildet haben, bei den Nachkommen schon als erbliche Anlage zu erkennen sind" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Demgegenüber steht die Auffassung, daß der Vererbungsvorgang auf dem Wirken eines inneren Bildungstriebs beruhe, welches unabhängig von den äußeren Einflüssen der Außenwelt den Organismus gestaltet; dieser Bildungstrieb wird von anderen als der Ausgang eines allgemeinen Entwicklungsgesetzes angesehen, so daß die von den einzelnen Individuen erworbenen Eigenschaften niemals erblich übertragen werden. Die Weiterentwicklung der Arten erfolgt nach letzterer Auffassung dadurch, daß äußere Einflüsse das Keimplasma selbständig und unabhängig von den Veränderungen des Organismus durch dieselben Ursachen abändern; diese zufälligen Abänderungen treten bei den Nachkommen als erblich abgeänderte Körpereigenschaften hervor, die, wenn sie für den Eigentümer einen Vorteil in dem Daseinskampfe bedeuten, durch Naturauslese erhalten und weitergezüchtet werden, im andern Falle aber wieder verloren gehen. Bei der Zeugung haben beide Eltern gleichen Einfluß auf den neuen Organismus; durch das Zusammenwirken aber entstehen verschiedene Kombinationen, woraus sich die Verschiedenheit unter Geschwistern erklären läßt. Nach dem Kausalitätsgesetz erscheint es aber notwendig, daß alle Teile des Körpers sich gegenseitig bestimmen und die Veränderung einesteils des Organismus auch die der anderen Teile nach sich zieht; auch verlangt das Kausalitätsgesetz, daß jedes Ding sich ändern muß, wenn seine Umgebung, also die auf das Ding wirkenden Einflüsse, sich ändern. Man muß also annehmen, daß die durch äußere Einflüsse in einem Organismus hervorgerufenen Veränderungen auch das Keimplasma verändern und so vererbt werden; das Vorhandensein eines inneren Bildungstriebes, der dadurch zur Wirksamkeit

gelangt, ist damit nicht ausgeschlossen. Auch bei der weiteren Entwicklung des Individuums außerhalb des Mutterleibes übt seine äußere Umgebung einen großen Einfluß auf es aus; alle weitere Entwicklung ist eine ununterbrochene Anpassung des neuen Organismus an sie. „Was wir Wachstum, Reifung nennen, ist die nur unseren Sinnen erkennbare grobe Summierung der für uns unmerkbaren fortwährenden Anpassungen des Organismus an seine wechselnden Lebensbedingungen. Der Organismus setzt sich in jedem Augenblick seines Daseins mit seiner Umgebung in ein Gleichgewicht, und darin besteht seine Lebenstätigkeit. Mit fortschreitender Entwicklung seiner Eigenart erfolgt eine immer weitergehende Anpassung an die Umgebung, indem er für einen immer größer und vielseitiger werdenden Umfang dieser Umgebung die Fähigkeit zweckmäßiger Rückwirkung erwirbt" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Wenn diese fortschreitende Anpassung eine bestimmte Größe erreicht hat, dann wird sie als neue Eigenschaft sichtbar; mit ihr tritt das Individuum in den Kampf ums Dasein ein, welcher dann die weitere Entwicklung mächtig beeinflußt. Die Individualität gibt sich dadurch kund, daß der Organismus auf bestimmte Außenwirkungen auf bestimmte Weise zurückwirkt; die Summe der Veränderungen, die er durch diese Einwirkungen und seine eigenen Rückwirkungen eingeht, bedeutet das Wachstum, Altern und schließlich seinen Tod. Damit also die ererbten Fähigkeiten vollkommen in die Erscheinung treten, muß der Organismus von Anfang an in dieselben äußeren Bedingungen versetzt werden, in welchen seine Eltern jene Fähigkeiten übten; denn vererbt werden kann nur die Fähigkeit, dieselbe Tätigkeit zu üben, wenn dasselbe Motiv wirkt. Im Laufe dieser Entwicklung des Individuums bildet sich auch eine Individualisierung einzelner Teile aus; je nach ihrer Lage und der Besonderheit ihrer Beziehungen werden die einzelnen Zellgruppen nur noch vorwiegend von einzelnen bestimmten Reizarbeiten getroffen, während anders geartete Reize von ihnen ferngehalten werden, wodurch sie in eine bestimmte Richtung der Weiterentwicklung gedrängt werden. Durch die dadurch den betreffenden Zellgruppen aufgeprägte Eigenart erhalten sie einerseits die Fähigkeit, nicht nur auf gleiche, sondern auch auf ähnliche Reize und schließlich auf alle sie treffenden Reize mit der ihrer Eigenart entsprechenden Bewegung zurückzuwirken; anderseits wird aber auch ihre Reaktionsfähigkeit immer einförmiger, indem trotz der Verschiedenartigkeit der die Zellgruppe treffenden Reize ihre Gegenwirkung immer mehr an die besondere, ihr eigentümliche Bewegungsform gebunden erscheint. So bilden sich im Laufe der Entwicklung die einzelnen Organe aus; alle Reize, welche ein Organ treffen, lösen schließlich nur solche Organbewegungen aus, welche für das Organ charakteristisch sind. Es ist eine Folge der Vererbung, daß eine Umwandlung der ursprünglichen Keimzellen zu Organzellen von einer Generation zur andern leichter erfolgt; bei dem Kinde macht sich so die Organbildung auf einer etwas früheren Entwicklungsstufe geltend als bei den Eltern. „Der Mensch wiederholt in seiner individuellen Entwicklung nicht seine Ahnen, sondern die Entwicklung seiner Eltern; insofern, als diese wieder diejenige ihrer Eltern wiederholten und so immer weiter zurück, tritt die Ähnlichkeit der embryonalen Entwicklungsstufen auch mit den entferntesten Ahnen zur Erscheinung" (Dr. med. Kretzer a. a. O.; Biogenetisches Grundgesetz). Die ältesten Bildungen des Organismus sind selbstverständlich auch am festesten vererbt; ihre organische Gestaltung setzt im heranwachsenden Organismus schon sehr zeitig ein und wirkt daher auf die Keimanlage am frühesten und am andauerndsten ein. Die zuletzt er-

worbenen Eigenschaften der Vorfahren dagegen kommen zuletzt zur Erscheinung und beeinflussen daher auch die Keimanlage am wenigsten; sie gehen auch bei Änderung der äußeren Lebensbedingungen am ersten wieder verloren. Bleiben die Einflüsse, welche auf die Eltern einwirkten, bei dem Kinde in dem entsprechenden Stadium aus und treten andere an deren Stelle, so treten Störungen in der normalen Vererbung ein; das Kind zeigt dann mit den Eltern weniger oder keine Ähnlichkeit mehr, oder es gerät in einen krankhaften Zustand. Da derselbe meist nur vorübergehend ist, so übt er auch keinen besonderen Einfluß auf die Keimanlage aus; daher sind die meisten pathologischen Zustände nicht erblich. Wirken dagegen Generationen hindurch schwere, Störungen bedingende Einwirkungen auf den Elternorganismus, so schädigen sie auch die Keimanlage (Alkoholismus); diese gleichmäßig wirkenden Reize rufen auch bald Schädigungen der Nachkommenschaft hervor, welche infolgedessen für bestimmte, krankheiterzeugende Einwirkungen empfänglicher werden. Bleiben diese Einwirkungen aus, so erfolgt auch bei dem erblich krankhaft Veranlagten keine Erkrankung; indem aber der Körper gesund bleibt, gesundet auch der Keim wieder. Die Aufgabe der Kultur muß es sein, die Schädigungen, welche die krankhafte Belastungen erzeugen und immer neu erzeugen, zu erkennen und zu beseitigen; nur so stellt sie sich in den Dienst der Entwicklung, deren Ziel die Zweckmäßigkeit der Organe der Lebewesen für die Erhaltung der Art und der Gattung ist.

„Alles Geschehen und demnach auch alle Entwicklung findet statt, indem in Raum und Zeit Bewegungen erfolgen, welche untereinander nach dem Gesetz der Kausalität in Verbindung stehen" (Dr. med. Kretzer a. a. O.); dabei verwandelt sich beständig lebendige Kraft in Spannkraft und umgekehrt. Die Pflanzen setzen vorwiegend lebendige Kraft in Spannkraft um, während die Tiere umgekehrt Spannkraft in lebendige Kraft verwandeln, weshalb beide aufeinander angewiesen sind. Im Menschen findet die weitgehendste Verbindung zwischen lebendiger Kraft und Spannkraft statt; auf die durch die Sinnesorgane aufgenommene äußere Einwirkung erfolgt nicht wie beim Tier unmittelbar oder nach kurzer Zeit die Bewegungsreaktion, sondern es entstehen aus den physischen Einwirkungen Spannkräfte, deren Rückverwandlung in lebendige Kraft in viel verschiedenen Abstufungen und innerhalb viel weiterer Zeiträume stattfindet wie beim Tier. Dadurch wird der Mensch befähigt, sich den verschiedensten Verhältnissen anzupassen; dadurch aber wird wieder seine Selbsterhaltung erleichtert. Infolge der Einwirkung der Außenwelt vermittelst der Sinnesorgane entsteht im menschlichen Organismus eine Veränderung seines Zustandes, die wir als Empfindung bezeichnen, wobei lebendige Kraft in Spannkraft verwandelt wird; die Empfindung löst wieder eine Willensbewegung aus, wobei Spannkraft wieder in lebendige Kraft verwandelt wird und Lust- und Unlustgefühle als Begleiterscheinungen auftreten. Dabei bilden sich allmählich bei den Organismen und ebenso beim einzelnen Organismus Leitungsbahnen zwischen den Sinnes- und Bewegungsorganen heraus, aus denen das Nervensystem hervorgeht; je vollkommener sich dieses entwickelt, desto vollkommener ist auch die Umwandlung von lebendiger Kraft in Spannkraft und umgekehrt, desto vollkommener werden aber auch wieder die Organe ausgebildet. Das Nervensystem des Menschen zeigt eine viel weitergehende Verfeinerung wie das der Tiere; bei letzteren treten daher die durch die Sinnesorgane eintretenden lebendigen Kräfte schnell wieder als lebendige Kräfte aus demselben aus; sie haben also wenig Zeit, um sich zu zusammengesetzten Kräftegruppen zu ver-

einigen. Beim Menschen wird „durch sehr häufige Wiederholung von Reizen und Reizkombinationen, denen der Mensch durch die vielfachen Beziehungen zur Außenwelt viel häufiger ausgesetzt ist als auch das höchst entwickelte Tier, und durch Überleitung dieser Reize zu entsprechenden Bewegungskombinationen in immer gleichen Nervenbahnen eine empfindliche Organisation der Nervensubstanz auch in diesen Verzweigungen und Verflechtungen erzeugt; durch die immer wiederkehrenden gleichartigen Erschütterungen dieser Nervensubstanz wird eine physikalische und chemische Eigenart derselben hervorgerufen, welche sie fähig macht, auf die leisesten Erschütterungen zurückzuwirken, und zwar in verschiedenen Formen, entsprechend den verschiedenen Formen der Reizeinwirkung" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Die Sinnesorgane mußten mit dem wachsenden Reichtum äußerer Einwirkungen sich immer weiter bilden; damit mußte notwendig auch eine Weiterbildung der mit ihnen in Verbindung stehenden Nervenbahnen und des Nervenzentrums, des Gehirns, stattfinden, weil auch immer mehr gesonderte Bewegungen durch sie bedingt wurden. Indem die Sinnesorgane untereinander in Verbindung traten und treten, entstanden und entstehen kombinierte Sinnesreize, welche gemeinsam neue Bewegungskombinationen auslösen und dafür neue Bahnen eröffnen müssen; je vollkommener weiterhin die einzelnen Sinne sich entwickelten, je weiter dadurch jeder einzelne Sinn an Empfindungsabstufungen wurde, um so mehr Kombinationen der Sinnestätigkeiten untereinander wurden möglich; aus ihnen gingen wieder neue Willensanregungen hervor, durch welche wieder den Sinnen neue Anregungsgebiete erschlossen, aber auch die Verbindungsbahnen immer mannigfaltiger und verschlungener wurden. Anfänglich bewußte Willenshandlungen werden dabei durch häufige Wiederholung unbewußt; dadurch wird das Bewußtsein entlastet und kann infolgedessen neue Sinneseindrücke aufnehmen und neue Willenshandlungen auslösen. In den unbewußten Willenshandlungen ist eine organisch gewordene Summe alter Erfahrungen angesammelt, die für die Selbsterhaltung des Individuums und der Gattung von der größten Bedeutung sind; sie sind aber vollkommen unfähig, eine Anpassung an neue Lebensverhältnisse herbeizuführen. Diese muß vielmehr durch bewußte Willenstätigkeit geschehen, welche erst nach mehrmaliger Wiederholung (Übung) zur unbewußten wird; dadurch aber wird der Mensch auf eine höhere Stufe der Entwicklung gehoben, um so mehr aber auch individualisiert. Ins Gebiet der einst bewußt gewesenen und unbewußt gewordenen Bewußtseinsvorgänge gehört auch die Sprache; sie ist die in Schallwellen umgesetzte Muskelbewegung der Sprechmuskeln. Vorbereitet wird sie durch die infolge willkürlicher Rückwirkung auf sinnliche Eindrücke erfolgende Lautgebung; es bilden sich dadurch allmählich Assoziationsbahnen zwischen dem zur Lautgebung führenden Sinneseindruck und der den Sprechlaut hervorbringenden Kombination von Muskeltätigkeiten; dadurch wird die Ausbildung der Sprache möglich. „Gleichzeitig bilden sich Assoziationen zwischen dem Gehörorgan, welches die Laute aufnimmt, und den Organen, welche den Sinnesempfindungen und Gefühlsvorstellungen, zu deren Ausdruck der Sprachlaut dient, entsprechen; diese Assoziationen ermöglichen das Verständnis der Sprache" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Da die Sprachbezeichnung nur bei dem Wiedererkennen eines Gegenstandes möglich ist, also bei Verschmelzung einer Anschauung mit Vorstellungen, so kann sich die Sprache nur auf einer bestimmten Stufe der geistigen Entwicklung ausbilden; infolge der Assoziation zwischen den einzelnen Teilen gesprochener Sätze wird die gewohnte Ordnung bei Beherrschung der Sprache

unbewußt innegehalten. Die Worte verschmelzen dabei mit den bei verschiedenen Anschauungen zugleich vorkommenden Eindrücken und halten diese fest; dadurch gelangt der Mensch zu der zusammenfassenden Begriffsbildung (Verdichtung der Anschauungen zu Vorstellungen), wodurch eine weitere Entlastung des Geistes eintritt. Durch die in Worte gefaßten Begriffe vermag der Mensch die verschiedensten Vorstellungen zu vereinen, um neue geistige Anschauungen zu bilden (Denken); seine Willensmotive können jetzt statt der gegenwärtigen Anschauungen geistige Vorstellungen von räumlich und zeitlich weit entfernten Ereignissen werden. Auch bei der Sprachbildung macht sich die Vererbung geltend; die Anlagen der Assoziationsbahnen, welche die einzelnen Anschauungseindrücke untereinander und miteinander verbinden, sind im Nervensystem schon erblich vorgebildet, weshalb Begriffe, welche die Voreltern schon gebildet haben, bei den Nachkommen sich leichter gestalten als neue Begriffsbildungen. Dadurch wird der Volkscharakter begründet und werden der Kulturentwicklung bestimmte Richtlinien gegeben; daher kann aber auch der Mensch sich nur seine Muttersprache vollkommen aneignen. Durch die Sprache ist dem Menschen erst die Möglichkeit gegeben, zu einem höheren Gesellschaftsleben zu gelangen; denn in der Sprache sind Bewegungskombinationen enthalten, welche, gesprochen, dazu dienen, unsere Vorstellungen, Gefühle und Willensbedingungen den Mitmenschen klarzumachen, oder, gehört, in uns Vorstellungen, Gefühle und Willensbewegungen hervorzurufen, welche denen unserer Mitmenschen gleich sind.

Der Charakter der Menschen wird bestimmt durch die Vererbung der Charaktereigenschaften und die Erwerbung von solchen während des individuellen Eigenlebens; dazu tritt noch der Einfluß der Erziehung. Die Vererbung übt einen großen Einfluß aus; „in dem Nervensystem und Geisteszustand der Volksgenossen ist die Fähigkeit, die Elemente ihrer Kultur in ihrem ganzen Umfange aufzunehmen, vorbereitet und braucht nur die äußere Anregung zu erwarten, um wirksam hervorzutreten" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Diese Anregungen müssen aber kommen oder herbeigeführt werden, sonst bleiben die ererbten Anlagen unentwickelt; deshalb haben die Umgebung und die Erziehung neben der Vererbung einen großen Einfluß auf die Entwicklung des Charakters. Die Einflüsse der Vererbung zeigen sich beim Menschen als Menschheitscharakter, Rassen-, National-, Provinzial-, Orts- und Familiencharakter; die Einflüsse der Umgebung (Anpassung) haben in Verbindung mit der Vererbung diesen Charakter allmählich herausgebildet. Indem gleichmäßige äußere Einwirkungen auf eine Anzahl von gleichartigen Menschen Einfluß ausüben, entsteht eine gemeinsame Willensrichtung; denn durch die infolge der gleichmäßigen Einwirkungen entstehenden gemeinsamen Lust- und Unlustgefühle, die eine Anpassung behufs der Selbsterhaltung usw. auslösen, werden dieselben Wollungen hervorgerufen. Durch reine Inzucht kann sich der Charakter in bestimmter Richtung bis zur höchsten Vollkommenheit entwickeln; da diese Entwicklung aber immerhin eine einseitige und damit auch oft die Vererbung und Steigerung schlechter Eigenschaften verbunden ist, so ist meistens endlich eine Entartung die Folge. Die ererbte Charakteranlage besteht in der Summe von Verbindungsbahnen, welche die Sinnesnerven untereinander und mit dem Gehirn verbinden, welche letztere wieder zu eigenartiger Verknüpfung der Bewegungsnerven untereinander und mit den Bewegungsorganen führen; von diesem ererbten physischen Charakter hängt der psychische ab, der sich als eine Summe ehemals bewußt gewesener, durch immerwährende Wiederholung unbewußt gewordener Sinnesemp-

findungen und Vereinigungen solcher Empfindungen zu einzelnen Anschauungen und Vorstellungen, damit verbundener, mehr oder weniger klar bewußter Lust- und Unlustgefühle und ihnen entsprechenden Willensbewegungen im Dienste der Selbsterhaltung offenbart. Zu diesen ererbten Anlagen gesellen sich im Laufe der Entwicklung neu erworbene; mit der Erwerbung neuer Willensbahnen erfüllt der Mensch seine Lebensaufgabe, indem er in bewußtem Streben nach dem eigenen Wohl das Glück der gesamten Menschheit unbewußt fördert. Dadurch allein ist ein Fortschritt der Menschheit möglich; er ist bedingt durch die Erweiterung des Charakters durch Erwerbungen während des individuellen Einzeldaseins. Sie entstehen durch Anpassung an äußere Einflüsse; durch die dadurch hervorgerufenen Funktionen werden Strukturveränderungen veranlaßt, welche durch Wiederholung der Funktion dauernd werden, und von denen besonders die im Gehirn von besonderer Bedeutung sind. „Würden wir die einzelnen Gehirnveränderungen ebenso genau verfolgen können, wie die ihnen entsprechenden psychischen Erscheinungen, so würde sich die Geschichte der Menschheit in der Entwicklung des Gehirns stammesgeschichtlich nachweisen und die geistigen Fähigkeiten morphologisch darstellen lassen"; das ist allerdings nicht möglich; wohl aber sind wir berechtigt, aus geistigen Vorgängen auf diesen parallel gehende körperliche Vorgänge zu schließen. Allerdings ist der angeborene Charakter in seinen Grundzügen durch den erworbenen Charakter nicht umzustimmen, da er das Ergebnis einer durch fortgesetzte Vererbung erzielten Häufung von Eindrücken gleichartiger Lebensanschauungen und Lebenstätigkeiten ist, durch welche eine bestimmte Summe von Assoziationen hergestellt wurde; je ausgesprochener, ausgeprägter und fester der angeborene Charakter ist, desto größer ist seine Stärke gegenüber dem erworbenen. Die neuen Erwerbungen werden eine Fortsetzung des ererbten Charakters sein; dadurch wird der Interessenkreis seines Trägers erweitert, wodurch seinem Handeln neue Gebiete erschlossen werden. Das neue Tun des Einzelnen aber gibt bei seinen Mitmenschen Anregungen zu gleichem Tun; so wird ein allgemeiner Fortschritt herbeigeführt. Aus dem Triebe der Selbsterhaltung ist auf diesem Wege das Gesellschaftsleben hervorgegangen als eine Form der besseren Lebenserhaltung; das Gesellschaftsleben aber hat wieder aus demselben Grunde die sittlichen Begriffe erzeugt. Innerhalb dieses Gesellschaftslebens aber wird mit körperlichen und geistigen Mitteln der Kampf ums Dasein geführt; er wird von dem Einzelnen geführt um das Verbleiben auf derjenigen Höhe des Daseins, auf welcher man geboren ist, oder um das Erreichen einer höheren Stufe der Entwicklung. Durch ihn vollzieht sich auch in der menschlichen Gesellschaft die Auslese; auf jedem Gebiete bleiben die dem augenblicklichen Zustande am besten angepaßten Individuen übrig. Indem dabei „diejenigen Menschen, welche die Träger sittlicher Gedanken waren, sich behaupteten, und diejenigen, welche sittlich tiefer standen, allmählich immer mehr im Daseinskampfe unterlagen, konnte durch Vererbung und neue Erwerbungen die Sittlichkeit entstehen, zunehmen und mehr und mehr Einfluß auf die Kulturgestaltung gewinnen; die Sittlichkeit stellt die höchste Entwicklungsstufe des Selbsterhaltungstriebes dar, indem sie das Lebensinteresse des Individuums verbindet mit dem Leben der Gesellschaft" (Dr. med. Kretzer a. a. O.).

Die Bildung gesellschaftlicher Vereinigungen kommt nicht bloß bei den Menschen, sondern auch bei den Tieren vor; daher steht die Soziologie in engster Beziehung zur Biologie. Der Zweck gesellschaftlicher Vereinigungen bei den Tieren ist die gemeinsame Verteidigung bei Gefahren und gegen-

seitige Hilfe zur besseren Erlangung der Lebensbedürfnisse; sie sind daher nur vorübergehend. Dieselben Gründe haben wohl auch die ersten Gesellschaftsbildungen bei den Menschen veranlaßt; es ist sehr wahrscheinlich, daß sie den Geselligkeitstrieb von ihren tierischen Vorfahren ererbt haben. Durch den Einfluß des geselligen Lebens wurde der rein persönliche, egoistische Trieb der Selbsterhaltung zu einer sozialen Tugend weiterentwickelt, indem der Mensch zur Erkenntnis kommt, daß das Wohl des Einzelnen am besten gewahrt wird, wenn es in den Dienst der Gesellschaft gestellt wird; die Nötigung zu dieser Erkenntnis erfolgt unbewußt aus den Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens selbst. Aus dem Naturmenschen wurde so im Laufe der Zeit der Kulturmensch; durch die Vererbung erhob sich derselbe immer höher und höher. Indem die Zustände einer höheren Kultur als große Erleichterung des Daseins empfunden wurden, durch fortdauernde Gewohnheit vollständig mit dem Volksbewußtsein verwuchsen, und so unbewußt zu notwendigen Lebensbedingungen wurden, gehören sie zum Charakter des Volkes und seiner Kultur; sie werden zur Voraussetzung aller weiteren Kulturentwicklung des Volkes, zu seinen Lebensbedingungen überhaupt, deren sich der Einzelne nicht mehr entziehen kann, wenn er ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft sein will. Aus dem Streben nach Erhaltung und Verbesserung der Daseinsbedingungen der Mitglieder einer Gesellschaft läßt sich die Entwicklung der einzelnen Staaten und die innerpolitische Ausgestaltung derselben aus den einfachsten gesellschaftlichen Vereinigungen bis zu den höchgebildeten Kulturstaaten erklären; „der höhere Organismus entsteht aus dem niederen dadurch, daß die die niedere Daseinsform erhaltende Funktionen gewohnheitsgemäß, instinktiv, mechanisiert werden, und daß das Individuum dadurch fähig wird, neue Eindrücke von der Außenwelt aufzunehmen und in Handlungen umzusetzen und so mit einem immer größer werdenden Kreise der Außenwelt in Beziehung zu treten" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Eine Weiterbildung dieses Prozesses ist eben das gesellige Leben; es schreitet in seiner Entwicklung fort, indem der Einzelne wie die Gruppen einen immer größer werdenden Umkreis der Umgebung in ihre Interessensphäre einbeziehen, sich denselben anpassen. Die Fähigkeit der Anpassung an die Gesellschaft, resp. den von derselben in sich aufgenommenen Interessenkreis beruht auf ererbten und erworbenen Eigenschaften; durch die Vererbung und Anpassung bildet sich in der Gesellschaft eine Summe von Einzelwillen mit derselben Richtung aus, die den Gesamtwillen, das Volksbewußtsein, ausmachen. Durch Umbildung der wirtschaftlichen Bedingungen, Verkehrsverhältnisse, Industrie, Wissenschaft und Kunst erhält auch das Volksleben ein neues Gepräge; es entstehen neue Ideen, welche auf das Volksbewußtsein umbildend einwirken. „Das Volk kann sich nicht eher auf eine höhere Kulturstufe erheben, ehe es sich die Wirkungen der niederen Kultur vollständig zu eigen gemacht hat; es muß gelernt haben, den Anforderungen der niederen Stufe mit solcher Sicherheit zu erfüllen, daß es über seine freien geistigen Kräfte zur Gewinnung höherer Kultur verfügen kann" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Es kann diese höhere Kulturstufe auch nur dadurch erreichen, daß seine Bestandteile, die einzelnen Individuen, sich in überwiegender Mehrzahl dieselbe aneignen; für diese Aneignung muß daher die Gesellschaft Sorge tragen. An dieser Kulturarbeit nehmen einzelne führende Geister besonderen Anteil; sie setzen neue Ziele, geben dazu die Richtlinien an und regen zur Weiterentwicklung gemäß derselben an. Denn jeder Kulturfortschritt beruht wie jede organische Weiterentwicklung zunächst auf einer Erwerbung weiterer Erkenntnis; sodann stellt er sich dar als die durch die Erwerbung der

Erkenntnis hervorgerufene Anpassung des Willens, als Handlungen von einer höheren Zweckbestimmung aus. „Ihre Geistesfähigkeit, neue Ideenverbindungen zu bilden, neue Gleichheiten unter der Fülle verschiedener Erscheinungen aufzufinden und so zu neuen Erkenntnissen, neuen Gesetzen für das menschliche Handeln zu gelangen, ist durch das Zusammentreffen günstiger Umstände weit über diejenige ihrer Mitmenschen gesteigert" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Diesen führenden Geistern der Erkenntnis stehen die der Tat zur Seite, welche mit gewaltiger Tatkraft in die Kulturentwicklung eingreifen und ihr durch das Einsetzen ihrer Persönlichkeit eine neue Wendung zu geben suchen; sie wollen die von den führenden Geistern der Erkenntnis gesteckten Ziele nach den von denselben angegebenen Richtlinien zu erreichen suchen. Sie umfassen und verstehen, im Gegensatz zu ihren Zeitgenossen, die Ideen ihrer geistigen Mitkämpfer voll und ganz; sie fühlen das drängende Treiben der Erkenntnis ihrer Zeit und spüren in sich die Kraft, an der Verwirklichung dieser Ideen mitzuarbeiten. Die Verkörperung des gesellschaftlichen Lebens im Staat darf dem Wirken der führenden Geister keine anderen Grenzen stecken, als die Rücksicht auf die gleiche Freiheit ihrer Mitbürger und die gesunde Fortentwicklung des Kulturlebens es nötig macht; jedem Einzelnen muß es möglich sein, seine individuellen Kräfte und Fähigkeiten im Dienste der Kulturentwicklung so frei zu entfalten und zu betätigen, als die durch den sozialen Zustand bedingte Rücksicht auf die Rechte der Gesellschaft es gestatten. Alle äußeren Vorrechte Einzelner gegenüber der Gemeinschaft verschwinden im Laufe der fortschreitenden Kulturentwicklung; dagegen werden die im Individuum selbst gegebenen Unterschiede notwendig bestehen bleiben und daher auch Unterschiede unter den Gliedern der Gesellschaft zur Folge haben. Die gesamte soziale Entwicklung muß darauf hinausgehen, für jede Individualität so viel freien Wirkungskreis zu schaffen, als in Verbindung mit den Interessen der Gesellschaft möglich ist; denn sie erhofft von der freien Betätigung aller individuellen Fähigkeiten ihre besten Erfolge. Aus den gesellschaftlichen Vereinigungen gehen in ununterbrochener Stufenfolge die höchsten Formen gesellschaftlicher Zustände hervor, die Kulturstaaten der Gegenwart und die über die Grenzen derselben sich erhebenden und diese untereinander verbindenden allgemeinen Menschheitsbestrebungen; innerhalb dieser großen Kreise gestalten sich wieder kleinere Kreise für Sonderinteressen. Aus Gewohnheiten, welche sich zum Nutzen dieser Gemeinschaften gebildet haben, haben sich im Laufe der Zeit Sitte und Recht herausgebildet; die höchste Stufe dieser Bildungen nimmt das Sittengesetz ein, welches ebenfalls auf dem irdischen Grunde der kausalen Einwirkung äußerer Verhältnisse auf den Organismus beruht und die höchste Form der Anpassung desselben an die Außenwelt darstellt.

„Solange sich der Mensch als individuelles Einzelwesen fühlt, welches der Welt gegenübergestellt ist, ist der Inhalt seines Daseins von den Gefühlen der Lust und des Leides beherrscht; alle Beziehungen, welche ihn mit der Außenwelt verbinden, sind solche, daß er durch dieselben mit Lust oder Leid berührt wird, alle Handlungen, mit welchen er zurückwirkt, haben den Zweck, sein Glück zu schützen oder zu erhöhen, sein Leid zu verringern oder zu beseitigen" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Sobald sich aber der Mensch als Glied der Gesellschaft fühlt, treten diese Gefühle zurück gegen das Handeln im Dienste der Gesellschaft; er bestimmt den Wert der Menschen nach ihrem Handeln. Im Laufe der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft bildet sich allmählich die Forderung heraus, daß der Mensch in seinen Mitgeschöpfen nicht nur Mittel zur Erfüllung seiner

eigenen Zwecke, zur Befriedigung seiner eigenen Lustgefühle kennen lernen, sondern sie als fühlende Wesen, wie er selbst ein solches ist, anerkennen soll; es wird von ihm verlangt, daß er auf die Gefühle seiner Mitmenschen dieselbe Rücksicht nehme wie auf die eigenen. Aus dieser Forderung bildet sich allmählich das Sittengesetz heraus, dessen Forderungen dadurch erfüllt werden, daß den Menschen die Vorstellungen der Lust oder des Leides anderer zu eigener Lust und eigenem Leid werden; derjenige Mensch wird die höchste Entwicklungsstufe erreichen, der sich am besten gemäß den Forderungen des Sittengesetzes an seine Mitmenschen anzupassen weiß. Die im Sittengesetz zusammengefaßten Forderungen sind somit nicht bewußte Schöpfungen des Menschengeistes, sondern die Zusammenfassung der im Laufe der Kulturentwicklung immer wiederkehrenden gleichen Erfahrungen der Menschen in dem Leben der Gesellschaft; wo ein gesellschaftliches Leben sich entwickelt hat, da finden wir deshalb auch sittliche Begriffe, die um so gleichartiger bei den verschiedensten Völkern werden, je vollkommener und umfassender sie sind. Die in dem Einzelmenschen in einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen sittlichen Begriffe bilden sein Sittengesetz, sein Gewissen, der Widerschein des Sittengesetzes in dem menschlichen Bewußtsein; aus der Kulturgeschichte erfahren wir, wie die sittlichen Begriffe, welche das Gewissen bestimmen, entstanden sind und aus welchen Gründen sie sich im Laufe der Zeit und Geschichte umgebildet und entwickelt haben. Aus ihnen hat sich ein Bewußtseinsgefühl herausgebildet, welches mit der Erhaltung der sittlichen Lebensbetätigung unbewußt verbunden ist; aus ihm entspringt die Gewissensqual, wenn der Mensch seinem Charakter untreu geworden, und die Gewissensfreudigkeit, wenn er demselben treu geblieben ist; in ihm zeigt sich die Weite des Abstandes zwischen den Anforderungen der Erkenntnis und der Kraft unseres Willens. Jeder sittliche Fortschritt setzt zunächst den Fortschritt in der Erkenntnis voraus; durch diese muß auch der Wille bestimmt werden, der höheren Erkenntnis gemäß zu handeln. Dies ist um so leichter möglich, je weniger diese Erkenntnis von ihrer anschaulichen Grundlage, die mit dem unmittelbaren Egoismus in engster Beziehung steht, sich entfernt; daher werden, trotz der höheren Erkenntnis der Vernunft, oft Rückfälle in die niedere Willenstätigkeit des Egoismus eintreten. „Diese Rückfälle werden von der Vernunft als ein Widerspruch mit ihrer auf eine höhere Daseinsbehauptung gerichteten Erkenntnis, als ein Widerspruch gegen sie selbst und eine Daseinsminderung erkannt, da sie, wenn sie auch augenblicklich Lust bereiten, doch als künftig um so stärkere Unlust bewirkend der Vernunft schon bekannt sind; dieser Widerspruch zwischen Erkenntnis und Wille ist dasjenige, was sich als Gewissensbisse, Reue, Vorsätze der Besserung schmerzlich fühlbar macht" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Je höher der Mensch in seiner geistigen und sittlichen Entwicklung steigt, desto mehr nimmt die Gewissensbeunruhigung einen milderen Charakter an; die hochgesteigerte Anpassungsfähigkeit läßt es zu starken Schwankungen im Bewußtseinszustande nicht kommen. Denn der Weise verzehrt seine Kraft nicht in fruchtloser Reue über das Geschehene, das gemäß seinem Charakter notwendig und unabänderlich war; sondern er strebt danach, seine sittliche Unvollkommenheit zu überwinden und seinen Willen mit seiner Erkenntnis in Übereinstimmung zu bringen. In dieser Übereinstimmung des Wollens mit der Erkenntnis liegt das Glück, in der Nichtübereinstimmung der Schmerz; denn jede Erkenntnis bestimmt zugleich auch die Beziehung des erkannten Objekts zur Daseinserhaltung des Subjekts und erregt dadurch Gefühle der Lust oder Unlust und diesen Gefühlen entsprechende Willens-

bewegungen. „Je höher die Erkenntnis, je reicher die Beziehungen des Subjekts zur Außenwelt sind, um so reicher wird die Fülle der Begehrungen und die Möglichkeit ihrer Befriedigung, um so größer also die Möglichkeit der Glücksgefühle; aber je höher die Erkenntnis wird, um so vielfältiger wird auch die Arbeit, das Wollen mit dem Erkennen in Einklang zu bringen, um so häufiger und empfindlicher sind die Störungen dieses Einklangs, um so größer die Möglichkeit des Schmerzes" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Der sittliche Mensch, dessen Handlungen der vollkommensten Erkenntnis der Beziehungen des Einzelwesens zu der objektiven Welt entspricht, hat auch „die vollkommenste Einsicht in die Abhängigkeit seines eigenen Wohls von dem Wohl der ganzen Menschheit, ja der ganzen Welt mit all ihren Lebewesen und leblosen Dingen erlangt; er hat ferner in zeitlicher Beziehung gelernt, die Folgen seiner Handlungen auch für die fernste Zukunft vorherzusehen und sein Handeln so einzurichten, daß diese Folgen auch einer fernen Zukunft für sein Dasein möglichst glückliche sind; er weiß, daß nur das der Fall sein kann, wenn sein Handeln von dem möglichsten Glück für die Zukunft der ganzen Menschheit, zunächst aber desjenigen Menschheitskreises, auf welchen er unmittelbar einzuwirken hat, gefolgt ist" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Der relativ Glücklichste wird demnach der sein, „welcher mit seiner Erkenntnis einerseits den größten Kreis von Erscheinungen zu umfassen und mit sich als Subjekt in Beziehung zu bringen vermag, anderseits sein Handeln am vollkommensten mit dieser Erkenntnis in ungestörte Übereinstimmung gebracht hat; dieses Handeln wird nicht mehr die Glückszwecke des Subjekts berücksichtigen, sondern das Glück des Weltganzen, da die Vernunft erkannt hat, daß das höchste Glück des Subjekts allein von diesem umschlossen und in ihm enthalten sei" Dr. med. Kretzer a. a. O.). Dieses Handeln ist aber auch die höchste Sittlichkeit; demnach fallen höchstes Glück und höchste Sittlichkeit zusammen. An der Erziehung der Menschheit zum höchsten Glück und zur höchsten Sittlichkeit zu arbeiten, ist die Aufgabe, welche den großen Kulturmächten zugewiesen ist; dazu ist die Gemeinschaft des Staates notwendig.

Zu der höchsten Erkenntnis und demnach auch zur höchsten Sittlichkeit und zum höchsten Glück kann der Mensch nicht gelangen; denn er ist als Organismus an einen bestimmten Raum und an eine bestimmte Zeit gebunden. Eine die gesamte Weltordnung überblickende, eine alles Geschehen umfassende Vernunft kann daher nicht als ein Organismus, als eine Person gedacht werden; ihr Träger muß alles, was da ist, umfassen, nichts kann außer ihm sein, was nicht zu seinem Wesen gehört. Auf der festen Zuversicht, daß es keine außer der Welt stehende Macht gebe, welche in den Ablauf der Naturvorgänge störend eingreifen könne, beruht unsere menschliche Vernunft; alles Denken, alle Wissenschaft gründet sich auf die Voraussetzung, daß es nie ein außerhalb des Naturgesetzes von Ursache und Wirkung stehendes Geschehen gegeben hat, noch geben wird. Die Annahme, daß Gott die Welt aus sich geschaffen habe und jetzt über und außerhalb der Welt stehe, die ihn zu einem zeitweiligen Eingreifen in sie veranlasse, widerspricht daher dieser menschlichen Vernunft; sie macht zugleich Gott zu einer Persönlichkeit, welche von einer außerhalb derselben sich befindlichen Macht, der Welt, Einwirkungen erleidet und zu Gegenwirkungen veranlaßt wird. Die religiösen Anschauungen aller Zeiten und Völker stellen die Höhe und äußere Vorstellung des sittlichen Ideals dar, zu welchem die Menschheit in ihren einzelnen Gliedern sich erhoben hatte; auch sie unterliegen dem Wechsel der Zeiten, ohne daß dadurch aber das Ideal selbst verschwunden wäre. „Je höher die Menschheit im Erkennen

sich erhebt, um so mehr lernte sie sich auch bescheiden und erkennen, daß menschliche Vernunft unfähig ist, den Begriff des Göttlichen zu Ende zu denken" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Der höchste Inhalt der Vernunfterkenntnis ist das Sittengesetz; der denkbar höchste Zweck menschlichen Handelns ist das Tun nach sittlichem Gebot. Das Sittengesetz der Menschheit aber ist der Ausfluß, das Gebot Gottes; es ist die höchste Offenbarung Gottes.

Die moderne Weltanschauungslehre baut sich, wie aus den vorangegangenen Darlegungen hervorgeht, auf den von den Einzelwissenschaften gelegten Grundlagen auf; die Einzelwissenschaften aber entstehen und entwickeln sich im Kampfe um die Wahrheit. Die ganze Wahrheit zu erkennen ist dem Menschen nicht möglich; um sein Wahrheitsbedürfnis aber dennoch befriedigen zu können, ergänzt er die Erkenntnis, die Wissenschaft, durch die Dichtung. Das Ziel der Wissenschaft besteht in letzter Linie darin, die Gesetze zu finden, die dem Wechsel der Erscheinungen zugrunde liegen; diese geben sich in einer regelmäßigen, ausnahmslosen Wiederholung der Vorgänge unter den gleichen Bedingungen zu erkennen. Da die Erkenntnis auf Beobachtung und Nachdenken beruht, so kommt ein subjektives Element in die Wahrheit; sie „ist daher nicht identisch mit der Wirklichkeit, sondern sie bedeutet die Wirklichkeit im Spiegel unserer Auffassung, den Reflex der Wirklichkeit in unserem Bewußtsein" (Reinke a. a. O.). Das menschliche Denken schafft mit Hilfe der Phantasie die Hypothesen zur Ergänzung der Wahrheit; um jedoch der Wahrheit nicht den Weg zur Fortentwicklung zu verschließen, muß man versuchen, mit einem Minimum von Hypothesen auszukommen. „Erst wenn die Hypothese sich so weit mit den Erscheinungen deckt, daß sie alle umspannt, wird sie zu einer Theorie" (Reinke a. a. O.); sie kommt der Wahrheit näher als die Hypothese. Hypothesen und Theorien sind zur Bildung der Weltanschauung nötig; ohne Weltanschauung aber kommt der Mensch nicht aus. Er gelangt aber zu einer solchen nur durch richtiges Auffassen und Denken; in letzterem handelt es sich um die Bildung richtiger Urteile und Begriffe. Urteilen heißt: Dinge miteinander vergleichen; der Begriff ist Gesetz der Einheit in unseren Vorstellungen. Logische Wahrheit ist die Vorbedingung aller Erkenntnis; sie ist aber keineswegs die Schöpferin der Erkenntnis, weshalb auch die Logik an sich nicht zur Erkenntnis, zur Welt- und Lebensanschauung führen kann. In letzter Zeit ist die Frage nach dem Verhältnis der Naturwissenschaft zur Religion und nach ihrer Bedeutung für die Weltanschauung wieder mit großer Lebendigkeit erörtert worden; zahlreiche Veröffentlichungen lassen erkennen, daß diese Probleme für das moderne Bewußtsein von entscheidender Wichtigkeit geworden sind. Man steht aber, das geht aus all den Veröffentlichungen hervor, nicht mehr auf dem Standpunkte der materialistischen Theorie, wie ihn Moleschott, Vogt und Büchner z. B. einnahmen; man hat gelernt, „den erkenntnis-theoretischen Standpunkt zu beachten, d. h. die sinnlich wahrgenommene und theoretisch gedachte Welt nicht ohne weiteres für die objektive Wirklichkeit zu halten, sondern zugleich über den Ursprung und die Tragweite der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse nachzudenken" (Dr. Gombert, Naturwissenschaft und Weltanschauung; Politisch-anthropolitische Revue). Man unterscheidet aber auch Religion und Konfession voneinander; infolgedessen trennt man das im religiösen Bewußtsein des Menschen begründete Wesen der Religion von den historischen Formen und Erscheinungsweisen derselben ab. Daß der Naturforscher voraussetzungslos seine Forschungen vollzieht und auf die herrschenden religiösen Anschauungen keine Rücksicht nimmt, ist im

Wesen der wissenschaftlichen Forschung begründet; daß er die letzten Gründe nicht erfassen kann und infolgedessen sich mit Hypothesen behelfen muß, die bei verschiedenen Forschern sich oft widersprechen, ist in der Begrenztheit des menschlichen Geistes gegeben. „Wie unsere Sinnesorgane sich entwickelt und durch vollkommenere Differenzierung und Anpassung die Breiten und Tiefen der Welt immer mehr erschlossen haben, so sehen wir auch in der wissenschaftlichen Erkenntnis einen geistigen Entwicklungsprozeß, der die Selbstkorrektur durch fortschreitende Erfahrung in sich selber trägt; theoretisch ist es durchaus als möglich zu betrachten, daß wir mit unseren Sinnes- und Verstandeskräften die ganze wahrnehmbare Welt erfassen und sie als ein Ergebnis von notwendig und mechanisch wirkenden Substanzen, Kräften und Bewegungen darstellen können. Ein solches Weltbild zu schaffen ist für die Naturwissenschaft ein Recht und eine Pflicht; aber sie überschreitet ihre Aufgaben, wenn sie diese also erkannte Welt für die ganze Welt erklärt und darauf eine mechanische Weltanschauung aufbauen will, in welche auch alle geistigen und idealen Triebrichtungen des Bewußtseins eingeordnet werden sollen" (Gomperz a. a. O.). Die von der Naturwissenschaft gegebene Weltanschauung wird den Forderungen des Verstandes gerecht; aber daneben bestehen auch noch Forderungen des Gemüts- und Willenslebens im Menschen, welche auch befriedigt werden müssen. „Schon der Begriff der ‚Entwicklung', den die Naturforscher so gern und häufig gebrauchen, ist kein aus den Sinnen und aus dem Verstande geborener Begriff; er ist eine praktische Idee, die aus unserem eigenen Leben, aus unserer subjektiven Tätigkeit entsprungen ist. Von dieser Erfahrung aus deuten wir ähnliche Vorgänge in der Natur und schlagen wir eine Brücke zwischen der Entwicklung unseres Ich und der Entwicklung der Welt; hier sind andere Erkenntniskräfte tätig, die uns mit dem Innern der Natur in Verbindung setzen, nämlich unsere Gefühle, unsere Zweckideen, unsere Handlungen" (Gomperz a. a. O.). Es muß nur dafür gesorgt werden, daß zwischen den verschiedenen Erkenntnisreihen kein Widerspruch entsteht; das aber ist nur möglich, wenn wir der Religion gegenüber denselben Standpunkt der Kritik einnehmen, wie gegenüber allen anderen Äußerungen des Menschengeistes, denn auch sie hat sich entwickelt und entwickelt sich noch stets mit der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens und der menschlichen Gesellschaft. Das aber ist für die Religion selbst von dem größten Vorteil; denn die Kritik der Religion führt nicht zur Vernichtung, sondern nur zu einer verbesserten Form derselben. Daß die religiöse Weltanschauung bei den Einzelpersonen verschieden sein müssen, ist selbstverständlich; denn hier spricht das persönliche Bedürfnis ein Wort, das nicht nur auf der Anlage, sondern auch auf der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes beruht. So muß auch der größte Verehrer der Wissenschaft zu der Erkenntnis kommen, daß die Wissenschaft für sich allein wenigstens nicht alle Welträtsel lösen, nicht eine einheitliche und lückenlose Weltanschauung bieten kann; sie bedarf daher der Ergänzung durch Philosophie und Religion.

„Wenn die Psychologie eine Wissenschaft werden soll, so müssen wir auf geistigem Gebiete ein genau so strenges gesetzmäßiges Verhalten annehmen wie in den Naturwissenschaften; nur dann können wir etwas psychologisch begreifen und erklären" (v. Brockdorff a. a. O.). Dazu sind nun in der neueren Psychologie die Grundlagen gelegt; aber vollendet ist der Bau noch nicht. „Daß alles Psychische mit dem Physischen zusammenhängt, das ist das Prinzip unserer psychologischen Forschung; wie sich aber dieser Zusammenhang im besonderen gestaltet, das vermögen wir niemals

nach dem Prinzip der naturwissenschaftlichen Kausalität festzustellen, nie auf Gesetze, sondern nur auf Regeln zu bringen" (v. Brockdorff a. a. O.). Daher ist auch bis jetzt die Entwicklungsgeschichte der Seele noch lückenhaft wie die Entwicklungsgeschichte des Lebens überhaupt; aber wir lernen immer neue Etappen kennen und versuchen, die Lücken auszufüllen. Der Mensch ist entwicklungsgeschichtlich keine Einheit, sondern eine Vielheit; aber diese Vielheit von Eigenschaften strebt nach Einheit, die wir im Bewußtsein suchen. Das Bewußtsein läßt sich nicht erklären; die Psychologie kann sich daher eigentlich nur mit dem Auftreten und den Veränderungen von Bewußtseinsinhalten, d. h. mit Bewußtseinsvorgängen beschäftigen. Daraus läßt es sich auch erklären, daß die Psychologie einerseits mit der Philosophie, anderseits mit der Physiologie in die innigste Beziehung tritt; von beiden Seiten aus sucht man das Rätsel, das uns das Bewußtsein bietet, zu lösen. In der Vergangenheit ist die Lösung durch die Philosophie mehr in den Vordergrund getreten; in der Gegenwart dagegen tritt die Lösung durch die Physiologie mehr hervor. Die philosophischen Einflüsse, unter denen sich die heutige Psychologie entwickelt hat, sind denen des 18. Jahrhunderts nahe verwandt; sie wurden im wesentlichen von Chr. Wolff ausgeübt, der den Leibnizschen Begriff der Seele als der vorstellenden und strebenden Zentralmonade festgehalten hatte, wodurch der Intellektualismus in der Psychologie herrschend wurde. Aus ihm ging die Vermögenstheorie hervor, die eigentlich nur eine Einteilung der seelischen Vorgänge in verschiedene Gattungen ist; sie betrachtet jeden Komplex von Tatsachen, der mit einem bestimmten Namen bezeichnet wird, als ein Reich für sich, das von einer Art von Unterseele, von einem Vermögen, beherrscht wird, ohne jedoch zu vergessen, daß zwischen den verschiedenen Seelenvermögen Beziehungen stattfinden, welche zu einer sie alle verbindenden Einheit hinführen, in welcher der Verstand die Herrschaft ausübte. „Die Nachwirkungen dieser Vorherrschaft der logischen Reflexion über alle Gebiete des geistigen Lebens sind deutlich genug noch bei Kant wahrzunehmen, der seine drei großen Kritiken der theoretischen, der praktischen Vernunft und der Urteilskraft zunächst den drei Grundvermögen des Erkennens, Wollens und Fühlens zuweist, dabei aber diese zugleich den drei logischen Grundfunktionen des Begriffs, des Urteils und des Schlusses unterordnet" (Wundt in „Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts); dennoch waren schon zu Kants Zeiten die Grundlagen des Gebäudes der schematisierenden und reflektierenden Vermögenspsychologie durch den Einfluß der an Locke, Berkeley und Hume anknüpfende Assoziationspsychologie wankend geworden. Die Assoziationspsychologie fand auch in Deutschland Eingang und verband sich hier mit den neuen Versuchen einer selbständigen oder an die Nerven- und Sinnespsychologie sich anlehnenden Bearbeitung der psychologischen Probleme; sie trat mit ihrem Einfluß schon in Kants Anthropologie hervor, in der ein Schatz reicher Erfahrung und feiner Beobachtung niedergelegt ist, und suchte eine neue, rein auf Erfahrung gegründete Seelenlehre aufzurichten. Allein man vermochte sich zunächst noch nicht von der Vermögenspsychologie und der Rationalisierung des gesamten Seelenlebens zu befreien; nur dachte man sich das Intellektuelle selbst mehr als eine mechanische Verknüpfung denn als eine logische Verarbeitung der Vorstellungen, weshalb man von Ideenassoziation redete und unter Ideen nach dem von den englischen Psychologen eingeführten Sprachgebrauch sowohl Vorstellungen wie Begriffe und Verbindungen solcher verstand. Es fehlte eben an der notwendigen Voraussetzung einer Assoziationspsychologie, an der physiologischen Einsicht; in allen Punkten, wo die

Physiologie als Hilfsdisziplin eingreifen mußte, wie in der Lehre von den Sinneswahrnehmungen und den Beziehungen des seelischen Lebens zu den Gehirntätigkeiten, bewegte sich diese Psychologie in unbestimmten und fragwürdigen Vorstellungen. Dennoch hat sie das Verdienst, die seelischen Vorgänge zu den Eigenschaften des Nervensystems in Verbindung gebracht zu haben; jedoch geriet das hierauf gerichtete Bestreben sehr bald in die von dem psychologischen Materialismus eingeschlagenen Bahnen, welcher die Selbständigkeit der Psychologie preisgab und sie zu einem bloßen Anhangs- oder Anwendungsgebiet der Physiologie zu machen suchte und in Galls Phrenologie ihren Abschluß fand.

„Die gewaltige Bewegung des philosophischen Denkens, die mit Kant begann, von Fichte und Schelling weitergeführt wurde und endlich in Hegel ihren Abschluß fand, sie hat die Erzeugnisse jener psychologischen Ära unter sich begraben und fast die Erinnerung an sie ausgelöscht; das kommende Geschlecht fand keinen Geschmack mehr an dieser emsigen Seelenforschung, die trotz redlichen Bemühens nicht aus dem Zauberkreis der alten Vermögensbegriffe und der allmählich ebenso schablonenhaft behandelten Ideenassoziationen herauskam" (Wundt a. a. O.). Der Entwicklungsgedanke, die Idee des geschichtlichen Werdens rang überall nach Herrschaft; immer dringender erhob sich die Frage nach Sinn und Bedeutung der Menschheitsgeschichte. Die alte Psychologie konnte den neuen Bedürfnissen infolgedessen nicht genügen; eine neue mußte entstehen, welche der neuen Philosophie dienstbar sein konnte, und daher von der grundlegenden Idee einer gesetzmäßigen geistigen Entwicklung erfüllt sein mußte. Diese Richtung der Psychologie tritt allerdings zunächst nicht besonders hervor; denn Herbart knüpfte mit seinem Seelenbegriff an Leibniz und Wolff an und führte von hier aus das Gebäude der sich so ergebenden Psychologie mit systematischer Vollständigkeit aus; aber er vernichtete zugleich die Vermögenslehre und sucht alle seelischen Erlebnisse auf einheitlich zusammenhängende, streng gesetzmäßige Prozesse zurückzuführen. Mit Wolff verband ihn die rücksichtslose Intellektualisierung des Seelenlebens, in der Herbart sogar weit über Wolff hinausging; wie die Assoziationspsychologie betont er zugleich die blind wirkende Gesetzmäßigkeit des psychischen Geschehens, ohne jedoch den Begriff der Assoziation in sein System aufzunehmen. Beneke machte den Versuch, die Vermögenspsychologie durch eine unendliche Spezialisierung der Vermögensbegriffe zu zerstören, indem er jeden neu eintretenden seelischen Vorgang als die Ausbildung eines spezifischen Vermögens auffaßte, das sich mit ähnlichen verbinden oder Spuren zurücklassen könne, welche die Wiedererneuerung der gleichen Prozesse ermöglichen; einen dauernden Einfluß hat jedoch Beneke auf den Ausbau der Psychologie nicht ausgeübt. Aber sowohl Herbart wie Beneke haben einen großen Einfluß auf die pädagogische Gestaltung der Psychologie ausgeübt; Schüler von Herbart (Lazarus und Steinthal) haben den Plan einer Anwendung der Psychologie auf das Gebiet der Völkerpsychologie entworfen. Durch ihren mathematischen, den theoretischen Betrachtungsweisen der Physik und Mechanik verwandten Charakter bereitete die Herbartsche Psychologie den von der Mitte des 19. Jahrhunderts an allmählich um sich greifenden Wirkungen der Naturforschung den Boden; freilich konnte die durch und durch spekulative und hypothetische Natur der Herbartschen Psychologie der naturwissenschaftlichen Kritik nicht standhalten. Daher war es in dem Augenblick mit ihrer Herrschaft vorbei, als man die Behandlung der Psychologie im Sinne einer Naturwissenschaft forderte; von da an mußte daher die englische Assoziationspsychologie, welche unterdessen mancherlei

Umbildungen erfahren hatte, einen wachsenden Einfluß gewinnen. James Mill und Alexander Bain drangen einerseits darauf, das Assoziationsprinzip auf die Gesamtheit der seelischen Prozesse, insbesondere auch auf die Sinneswahrnehmungen und die Gemütsbewegungen auszudehnen; anderseits erstrebten sie eine Vereinfachung der Betrachtung, indem sie die verschiedenen sogenannten Assoziationsgesetze auf ein einziges zurückzuführen suchten, als welches sich das Gesetz der Berührungsassoziation ergab. Jedoch gelang es noch nicht, in letzterer Hinsicht zur vollen Klarheit zu gelangen; denn die Vorstellungen oder Ideen dachte man sich immer noch als selbständige, relativ unveränderliche Objekte, die gelegentlich wohl einander verdrängen, die aber, sobald sie einmal zusammen im Bewußtsein vorkommen, nur in einen äußeren Kontakt miteinander treten könnten, was jedoch der Wirklichkeit keineswegs entspricht. Den Bestrebungen der Assoziationspsychologen kamen aber die neu gewonnenen Aufschlüsse über Bau und Funktionen des zentralen Nervensystems entgegen; besonders hatte die Sinnesphysiologie epochemachende, über die elementaren psychischen Funktionen neues Licht verbreitende Leistungen zu verzeichnen, welche eine Stütze der Assoziationspsychologie zu werden versprachen.

Die Aufschlüsse, welche die mikroskopische und funktionelle Erforschung der Leitungsbahnen des Gehirns gebracht haben, mußten auf die weitere Entwicklung der Psychologie einen großen Einfluß ausüben; sie mußten die Beseitigung aller unhaltbaren Vorstellungen, die in der älteren Philosophie über den Sitz der Seele und ihrer Vermögen umliefen, und das allgemeine Ergebnis herbeiführen, daß wir im Gehirn eine zentrale Vertretung nicht nur aller einzelnen Körperorgane, sondern auch der mannigfachen funktionellen Verbindungen derselben zu sehen haben. So entstand eine neue Phrenologie; man erklärte die Hirnzellen für Behälter von Vorstellungen, und Rindengebiete, für die bestimmte Beziehungen zu Sinnesfunktionen nicht nachzuweisen waren, nannte man „Assoziationszentren". Mit Vorliebe behandelte man das Gebiet der Sinneswahrnehmungen; neben Johs. Müller und Heinrich Weber hat sich hier Helmholtz große Verdienste erworben. Fechner suchte in der „Psychophysik" Regeln aufzustellen, nach denen zwischen den physischen Reizen und den ihnen korrespondierenden Empfindungen exakte Maßbeziehungen gefunden werden könnten; er hat damit die wirkliche Erreichung des Zieles angebahnt, das dereinst Herbart vorschwebte. Dem Versuch, die dadurch ins Leben gerufene Psychophysik gleichzeitig aus den Banden der Naturphilosophie, in welche sie bei Fechner eingeschlossen war, und der Nervenphysiologie zu befreien, kamen all die Fragen entgegen, die sich auf den zeitlichen Verlauf der Bewußtseinsvorgänge, auf den Umfang des Bewußtseins und der Aufmerksamkeit, die Verhältnisse der Klarheitsgrade der psychischen Inhalte, die Gefühlsprozesse, den Verlauf und die Zusammensetzung der Willensvorgänge u. a. beziehen; denn durch diese Fragen wurde die Forschung von dem rein physiologischen Gebiet auf das physiologisch-psychologische hinübergezogen. Die Sinneslehre führte der Psychophysik neue Aufgaben und neue Gesichtspunkte zu; beide aber griffen in die Analyse der Bewußtseinsvorgänge bestimmend ein. Die Analyse der Wahrnehmungsvorgänge hat gezeigt, daß sich die Sinneswahrnehmungen nur aus elementaren Assoziationsprozessen einfacher Empfindungen begreifen lassen, von denen zahlreiche bei jeder einzelnen Wahrnehmung zusammenwirken; daher sind die Vorstellungen nicht feste oder auch nur annähernd unveränderliche Gebilde, sondern sie sind selbst wandelbare Prozesse, deren Elemente sich in der mannigfaltigsten Weise verweben oder zu eigenartigen Neubildungen verschmelzen. Die auf

diesem Wege entstandene Gebilde haben neue Eigenschaften, die weder einem einzelnen Elemente noch der Summe der Elemente zukommen; so ist z. B. der Zusammenklang als Wahrnehmungsinhalt wie in seiner Gefühlswirkung mehr als die Summe der einzelnen Töne, aus denen er besteht, obgleich die Tonelemente und ihre eigentümlichen Wechselwirkungen die Motive zu dem resultierenden Eindruck in sich enthalten. Die so sich auf der Grundlage der Sinnesphysiologie allmählich emporarbeitende neue Psychologie nahm aus dieser Grundlage als Hilfsmittel der Forschung das Experiment herüber; sie machte durch die mit Hilfe des Experiments willkürliche Fixierung und Variierung der Bedingungen die um der schwankenden Beschaffenheit der Erscheinungen willen von besonderen Schwierigkeiten umgebene Analyse der Bewußtseinsvorgänge und damit eine zuverlässige Selbstbeobachtung überhaupt erst möglich. Man kam dabei auch zu der Erkenntnis, daß die psychischen Erfahrungsinhalte in gewissem Sinne ebensogut wie die physischen meßbare Größen sind, und daß sie überall, wo es die sonstigen Bedingungen gestatten, in quantitative Beziehungen zueinander gebracht werden können; die psychologische Erkenntnis, daß Empfindungen unmittelbar überhaupt nur an Empfindungen oder psychische Werte nur an anderen psychischen Werten von gleicher Art meßbar sind, hat die Psychophysik aus den metaphysischen Vorurteilen ihrer Anfänge befreit und zu einem integrierenden Bestandteile der Psychologie gemacht.

Bei der auf diesem Wege möglichen weiteren Verfolgung des Zusammenhangs der komplexen seelischen Vorgänge wurde die psychologische Forschung dazu gedrängt, über den Umkreis der Erscheinungen des individuellen Bewußtseins hinauszugehen; denn sie fand bei der Analyse der Bewußtseinserscheinungen, daß dieselben sich nicht aus sich selbst entwickelt haben, sondern mitten im Fluß mannigfacher Entwicklungen stehen. Diese Entwicklung steht teils unter der des reifen Menschen, worüber die Tier- und Kinderpsychologie belehren; teils geht sie über die Einzelentwicklung des reifen Menschen hinaus und finden in der Völkerpsychologie ihre Erledigung. „Man mag das geistige Wachstum des Kindes noch so sorgsam verfolgen, die Einflüsse lassen sich nimmermehr ausscheiden, durch die ihm die geistigen Errungenschaften vergangener Geschlechter in einem unerschöpflichen Strome zugeführt werden; und wenn sich selbst diese Einflüsse beseitigen ließen, so würden immer noch die Nachwirkungen bleiben, die sie in der Organisation unseres Körpers zurückgelassen und die möglicherweise schon die Anlagen des heute geborenen Menschen zu anderen gemacht haben, als die seiner Vorfahren aus der Urzeit gewesen sind" (Wundt a. a. O.). Infolgedessen lassen sich die komplexen Bewußtseinserscheinungen überhaupt nicht in ihren Entstehungsmomenten belauschen, weil alle dazu erforderlichen Vorbedingungen dem individuellen Bewußtsein fertig und abgeschlossen überliefert werden; es bleibt daher demselben zum größten Teile nur noch übrig, zu reproduzieren oder neu zu kombinieren, was andere Menschen vor ihm gedacht, gefühlt oder getan haben. Diese Kulturschätze aus der Vergangenheit des Menschengeschlechts werden dem Einzelmenschen durch die Sprache übermittelt, in der das natürliche Denken in der einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft zukommenden spezifischen Form sich ausprägt; zu ihr treten als natürliche Äußerung der Phantasietätigkeit die Kunst und der Mythus und als die des Willens Sitte und Recht. Die experimentelle Psychologie auf der einen und die Völkerpsychologie auf der andern Seite sind die Errungenschaften der neueren Psychologie; beide konnten sich erst im 19. Jahrhundert ent-

seitige Hilfe zur besseren Erlangung der Lebensbedürfnisse; sie sind daher nur vorübergehend. Dieselben Gründe haben wohl auch die ersten Gesellschaftsbildungen bei den Menschen veranlaßt; es ist sehr wahrscheinlich, daß sie den Geselligkeitstrieb von ihren tierischen Vorfahren ererbt haben. Durch den Einfluß des geselligen Lebens wurde der rein persönliche, egoistische Trieb der Selbsterhaltung zu einer sozialen Tugend weiterentwickelt, indem der Mensch zur Erkenntnis kommt, daß das Wohl des Einzelnen am besten gewahrt wird, wenn es in den Dienst der Gesellschaft gestellt wird; die Nötigung zu dieser Erkenntnis erfolgt unbewußt aus den Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens selbst. Aus dem Naturmenschen wurde so im Laufe der Zeit der Kulturmensch; durch die Vererbung erhob sich derselbe immer höher und höher. Indem die Zustände einer höheren Kultur als große Erleichterung des Daseins empfunden wurden, durch fortdauernde Gewohnheit vollständig mit dem Volksbewußtsein verwuchsen, und so unbewußt zu notwendigen Lebensbedingungen wurden, gehören sie zum Charakter des Volkes und seiner Kultur; sie werden zur Voraussetzung aller weiteren Kulturentwicklung des Volkes, zu seinen Lebensbedingungen überhaupt, deren sich der Einzelne nicht mehr entziehen kann, wenn er ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft sein will. Aus dem Streben nach Erhaltung und Verbesserung der Daseinsbedingungen der Mitglieder einer Gesellschaft läßt sich die Entwicklung der einzelnen Staaten und die innerpolitische Ausgestaltung derselben aus den einfachsten gesellschaftlichen Vereinigungen bis zu den höchgebildeten Kulturstaaten erklären; „der höhere Organismus entsteht aus dem niederen dadurch, daß die die niedere Daseinsform erhaltende Funktionen gewohnheitsgemäß, instinktiv, mechanisiert werden, und daß das Individuum dadurch fähig wird, neue Eindrücke von der Außenwelt aufzunehmen und in Handlungen umzusetzen und so mit einem immer größer werdenden Kreise der Außenwelt in Beziehung zu treten" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Eine Weiterbildung dieses Prozesses ist eben das gesellige Leben; es schreitet in seiner Entwicklung fort, indem der Einzelne wie die Gruppen einen immer größer werdenden Umkreis der Umgebung in ihre Interessensphäre einbeziehen, sich denselben anpassen. Die Fähigkeit der Anpassung an die Gesellschaft, resp. den von derselben in sich aufgenommenen Interessenkreis beruht auf ererbten und erworbenen Eigenschaften; durch die Vererbung und Anpassung bildet sich in der Gesellschaft eine Summe von Einzelwillen mit derselben Richtung aus, die den Gesamtwillen, das Volksbewußtsein, ausmachen. Durch Umbildung der wirtschaftlichen Bedingungen, Verkehrsverhältnisse, Industrie, Wissenschaft und Kunst erhält auch das Volksleben ein neues Gepräge; es entstehen neue Ideen, welche auf das Volksbewußtsein umbildend einwirken. „Das Volk kann sich nicht eher auf eine höhere Kulturstufe erheben, ehe es sich die Wirkungen der niederen Kultur vollständig zu eigen gemacht hat; es muß gelernt haben, den Anforderungen der niederen Stufe mit solcher Sicherheit zu erfüllen, daß es über seine freien geistigen Kräfte zur Gewinnung höherer Kultur verfügen kann" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Es kann diese höhere Kulturstufe auch nur dadurch erreichen, daß seine Bestandteile, die einzelnen Individuen, sich in überwiegender Mehrzahl dieselbe aneignen; für diese Aneignung muß daher die Gesellschaft Sorge tragen. An dieser Kulturarbeit nehmen einzelne führende Geister besonderen Anteil; sie setzen neue Ziele, geben dazu die Richtlinien an und regen zur Weiterentwicklung gemäß derselben an. Denn jeder Kulturfortschritt beruht wie jede organische Weiterentwicklung zunächst auf einer Erwerbung weiterer Erkenntnis; sodann stellt er sich dar als die durch die Erwerbung der

Erkenntnis hervorgerufene Anpassung des Willens, als Handlungen von einer höheren Zweckbestimmung aus. „Ihre Geistesfähigkeit, neue Ideenverbindungen zu bilden, neue Gleichheiten unter der Fülle verschiedener Erscheinungen aufzufinden und so zu neuen Erkenntnissen, neuen Gesetzen für das menschliche Handeln zu gelangen, ist durch das Zusammentreffen günstiger Umstände weit über diejenige ihrer Mitmenschen gesteigert" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Diesen führenden Geistern der Erkenntnis stehen die der Tat zur Seite, welche mit gewaltiger Tatkraft in die Kulturentwicklung eingreifen und ihr durch das Einsetzen ihrer Persönlichkeit eine neue Wendung zu geben suchen; sie wollen die von den führenden Geistern der Erkenntnis gesteckten Ziele nach den von denselben angegebenen Richtlinien zu erreichen suchen. Sie umfassen und verstehen, im Gegensatz zu ihren Zeitgenossen, die Ideen ihrer geistigen Mitkämpfer voll und ganz; sie fühlen das drängende Treiben der Erkenntnis ihrer Zeit und spüren in sich die Kraft, an der Verwirklichung dieser Ideen mitzuarbeiten. Die Verkörperung des gesellschaftlichen Lebens im Staat darf dem Wirken der führenden Geister keine anderen Grenzen stecken, als die Rücksicht auf die gleiche Freiheit ihrer Mitbürger und die gesunde Fortentwicklung des Kulturlebens es nötig macht; jedem Einzelnen muß es möglich sein, seine individuellen Kräfte und Fähigkeiten im Dienste der Kulturentwicklung so frei zu entfalten und zu betätigen, als die durch den sozialen Zustand bedingte Rücksicht auf die Rechte der Gesellschaft es gestatten. Alle äußeren Vorrechte Einzelner gegenüber der Gemeinschaft verschwinden im Laufe der fortschreitenden Kulturentwicklung; dagegen werden die im Individuum selbst gegebenen Unterschiede notwendig bestehen bleiben und daher auch Unterschiede unter den Gliedern der Gesellschaft zur Folge haben. Die gesamte soziale Entwicklung muß darauf hinausgehen, für jede Individualität so viel freien Wirkungskreis zu schaffen, als in Verbindung mit den Interessen der Gesellschaft möglich ist; denn sie erhofft von der freien Betätigung aller individuellen Fähigkeiten ihre besten Erfolge. Aus den gesellschaftlichen Vereinigungen gehen in ununterbrochener Stufenfolge die höchsten Formen gesellschaftlicher Zustände hervor, die Kulturstaaten der Gegenwart und die über die Grenzen derselben sich erhebenden und diese untereinander verbindenden allgemeinen Menschheitsbestrebungen; innerhalb dieser großen Kreise gestalten sich wieder kleinere Kreise für Sonderinteressen. Aus Gewohnheiten, welche sich zum Nutzen dieser Gemeinschaften gebildet haben, haben sich im Laufe der Zeit Sitte und Recht herausgebildet; die höchste Stufe dieser Bildungen nimmt das Sittengesetz ein, welches ebenfalls auf dem irdischen Grunde der kausalen Einwirkung äußerer Verhältnisse auf den Organismus beruht und die höchste Form der Anpassung desselben an die Außenwelt darstellt.

„Solange sich der Mensch als individuelles Einzelwesen fühlt, welches der Welt gegenübergestellt ist, ist der Inhalt seines Daseins von den Gefühlen der Lust und des Leides beherrscht; alle Beziehungen, welche ihn mit der Außenwelt verbinden, sind solche, daß er durch dieselben mit Lust oder Leid berührt wird, alle Handlungen, mit welchen er zurückwirkt, haben den Zweck, sein Glück zu schützen oder zu erhöhen, sein Leid zu verringern oder zu beseitigen" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Sobald sich aber der Mensch als Glied der Gesellschaft fühlt, treten diese Gefühle zurück gegen das Handeln im Dienste der Gesellschaft; er bestimmt den Wert der Menschen nach ihrem Handeln. Im Laufe der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft bildet sich allmählich die Forderung heraus, daß der Mensch in seinen Mitgeschöpfen nicht nur Mittel zur Erfüllung seiner

eigenen Zwecke, zur Befriedigung seiner eigenen Lustgefühle kennen lernen, sondern sie als fühlende Wesen, wie er selbst ein solches ist, anerkennen soll; es wird von ihm verlangt, daß er auf die Gefühle seiner Mitmenschen dieselbe Rücksicht nehme wie auf die eigenen. Aus dieser Forderung bildet sich allmählich das Sittengesetz heraus, dessen Forderungen dadurch erfüllt werden, daß den Menschen die Vorstellungen der Lust oder des Leides anderer zu eigener Lust und eigenem Leid werden; derjenige Mensch wird die höchste Entwicklungsstufe erreichen, der sich am besten gemäß den Forderungen des Sittengesetzes an seine Mitmenschen anzupassen weiß. Die im Sittengesetz zusammengefaßten Forderungen sind somit nicht bewußte Schöpfungen des Menschengeistes, sondern die Zusammenfassung der im Laufe der Kulturentwicklung immer wiederkehrenden gleichen Erfahrungen der Menschen in dem Leben der Gesellschaft; wo ein gesellschaftliches Leben sich entwickelt hat, da finden wir deshalb auch sittliche Begriffe, die um so gleichartiger bei den verschiedensten Völkern werden, je vollkommener und umfassender sie sind. Die in dem Einzelmenschen in einem bestimmten Zeitpunkt vorhandenen sittlichen Begriffe bilden sein Sittengesetz, sein Gewissen, der Widerschein des Sittengesetzes in dem menschlichen Bewußtsein; aus der Kulturgeschichte erfahren wir, wie die sittlichen Begriffe, welche das Gewissen bestimmen, entstanden sind und aus welchen Gründen sie sich im Laufe der Zeit und Geschichte umgebildet und entwickelt haben. Aus ihnen hat sich ein Bewußtseinsgefühl herausgebildet, welches mit der Erhaltung der sittlichen Lebensbetätigung unbewußt verbunden ist; aus ihm entspringt die Gewissensqual, wenn der Mensch seinem Charakter untreu geworden, und die Gewissensfreudigkeit, wenn er demselben treu geblieben ist; in ihm zeigt sich die Weite des Abstandes zwischen den Anforderungen der Erkenntnis und der Kraft unseres Willens. Jeder sittliche Fortschritt setzt zunächst den Fortschritt in der Erkenntnis voraus; durch diese muß auch der Wille bestimmt werden, der höheren Erkenntnis gemäß zu handeln. Dies ist um so leichter möglich, je weniger diese Erkenntnis von ihrer anschaulichen Grundlage, die mit dem unmittelbaren Egoismus in engster Beziehung steht, sich entfernt; daher werden, trotz der höheren Erkenntnis der Vernunft, oft Rückfälle in die niedere Willenstätigkeit des Egoismus eintreten. „Diese Rückfälle werden von der Vernunft als ein Widerspruch mit ihrer auf eine höhere Daseinsbehauptung gerichteten Erkenntnis, als ein Widerspruch gegen sie selbst und eine Daseinsminderung erkannt, da sie, wenn sie auch augenblicklich Lust bereiten, doch als künftig um so stärkere Unlust bewirkend der Vernunft schon bekannt sind; dieser Widerspruch zwischen Erkenntnis und Wille ist dasjenige, was sich als Gewissensbisse, Reue, Vorsätze der Besserung schmerzlich fühlbar macht" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Je höher der Mensch in seiner geistigen und sittlichen Entwicklung steigt, desto mehr nimmt die Gewissensbeunruhigung einen milderen Charakter an; die hochgesteigerte Anpassungsfähigkeit läßt es zu starken Schwankungen im Bewußtseinszustande nicht kommen. Denn der Weise verzehrt seine Kraft nicht in fruchtloser Reue über das Geschehene, das gemäß seinem Charakter notwendig und unabänderlich war; sondern er strebt danach, seine sittliche Unvollkommenheit zu überwinden und seinen Willen mit seiner Erkenntnis in Übereinstimmung zu bringen. In dieser Übereinstimmung des Wollens mit der Erkenntnis liegt das Glück, in der Nichtübereinstimmung der Schmerz; denn jede Erkenntnis bestimmt zugleich auch die Beziehung des erkannten Objekts zur Daseinserhaltung des Subjekts und erregt dadurch Gefühle der Lust oder Unlust und diesen Gefühlen entsprechende Willens-

bewegungen. „Je höher die Erkenntnis, je reicher die Beziehungen des Subjekts zur Außenwelt sind, um so reicher wird die Fülle der Begehrungen und die Möglichkeit ihrer Befriedigung, um so größer also die Möglichkeit der Glücksgefühle; aber je höher die Erkenntnis wird, um so vielfältiger wird auch die Arbeit, das Wollen mit dem Erkennen in Einklang zu bringen, um so häufiger und empfindlicher sind die Störungen dieses Einklangs, um so größer die Möglichkeit des Schmerzes" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Der sittliche Mensch, dessen Handlungen der vollkommensten Erkenntnis der Beziehungen des Einzelwesens zu der objektiven Welt entspricht, hat auch „die vollkommenste Einsicht in die Abhängigkeit seines eigenen Wohls von dem Wohl der ganzen Menschheit, ja der ganzen Welt mit all ihren Lebewesen und leblosen Dingen erlangt; er hat ferner in zeitlicher Beziehung gelernt, die Folgen seiner Handlungen auch für die fernste Zukunft vorherzusehen und sein Handeln so einzurichten, daß diese Folgen auch einer fernen Zukunft für sein Dasein möglichst glückliche sind; er weiß, daß nur das der Fall sein kann, wenn sein Handeln von dem möglichsten Glück für die Zukunft der ganzen Menschheit, zunächst aber desjenigen Menschheitskreises, auf welchen er unmittelbar einzuwirken hat, gefolgt ist" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Der relativ Glücklichste wird demnach der sein, „welcher mit seiner Erkenntnis einerseits den größten Kreis von Erscheinungen zu umfassen und mit sich als Subjekt in Beziehung zu bringen vermag, anderseits sein Handeln am vollkommensten mit dieser Erkenntnis in ungestörte Übereinstimmung gebracht hat; dieses Handeln wird nicht mehr die Glückszwecke des Subjekts berücksichtigen, sondern das Glück des Weltganzen, da die Vernunft erkannt hat, daß das höchste Glück des Subjekts allein von diesem umschlossen und in ihm enthalten sei" Dr. med. Kretzer a. a. O.). Dieses Handeln ist aber auch die höchste Sittlichkeit; demnach fallen höchstes Glück und höchste Sittlichkeit zusammen. An der Erziehung der Menschheit zum höchsten Glück und zur höchsten Sittlichkeit zu arbeiten, ist die Aufgabe, welche den großen Kulturmächten zugewiesen ist; dazu ist die Gemeinschaft des Staates notwendig.

Zu der höchsten Erkenntnis und demnach auch zur höchsten Sittlichkeit und zum höchsten Glück kann der Mensch nicht gelangen; denn er ist als Organismus an einen bestimmten Raum und an eine bestimmte Zeit gebunden. Eine die gesamte Weltordnung überblickende, eine alles Geschehen umfassende Vernunft kann daher nicht als ein Organismus, als eine Person gedacht werden; ihr Träger muß alles, was da ist, umfassen, nichts kann außer ihm sein, was nicht zu seinem Wesen gehört. Auf der festen Zuversicht, daß es keine außer der Welt stehende Macht gebe, welche in den Ablauf der Naturvorgänge störend eingreifen könne, beruht unsere menschliche Vernunft; alles Denken, alle Wissenschaft gründet sich auf die Voraussetzung, daß es nie ein außerhalb des Naturgesetzes von Ursache und Wirkung stehendes Geschehen gegeben hat, noch geben wird. Die Annahme, daß Gott die Welt aus sich geschaffen habe und jetzt über und außerhalb der Welt stehe, die ihn zu einem zeitweiligen Eingreifen in sie veranlasse, widerspricht daher dieser menschlichen Vernunft; sie macht zugleich Gott zu einer Persönlichkeit, welche von einer außerhalb derselben sich befindlichen Macht, der Welt, Einwirkungen erleidet und zu Gegenwirkungen veranlaßt wird. Die religiösen Anschauungen aller Zeiten und Völker stellen die Höhe und äußere Vorstellung des sittlichen Ideals dar, zu welchem die Menschheit in ihren einzelnen Gliedern sich erhoben hatte; auch sie unterliegen dem Wechsel der Zeiten, ohne daß dadurch aber das Ideal selbst verschwunden wäre. „Je höher die Menschheit im Erkennen

sich erhebt, um so mehr lernte sie sich auch bescheiden und erkennen, daß menschliche Vernunft unfähig ist, den Begriff des Göttlichen zu Ende zu denken" (Dr. med. Kretzer a. a. O.). Der höchste Inhalt der Vernunfterkenntnis ist das Sittengesetz; der denkbar höchste Zweck menschlichen Handelns ist das Tun nach sittlichem Gebot. Das Sittengesetz der Menschheit aber ist der Ausfluß, das Gebot Gottes; es ist die höchste Offenbarung Gottes.

Die moderne Weltanschauungslehre baut sich, wie aus den vorangegangenen Darlegungen hervorgeht, auf den von den Einzelwissenschaften gelegten Grundlagen auf; die Einzelwissenschaften aber entstehen und entwickeln sich im Kampfe um die Wahrheit. Die ganze Wahrheit zu erkennen ist dem Menschen nicht möglich; um sein Wahrheitsbedürfnis aber dennoch befriedigen zu können, ergänzt er die Erkenntnis, die Wissenschaft, durch die Dichtung. Das Ziel der Wissenschaft besteht in letzter Linie darin, die Gesetze zu finden, die dem Wechsel der Erscheinungen zugrunde liegen; diese geben sich in einer regelmäßigen, ausnahmslosen Wiederholung der Vorgänge unter den gleichen Bedingungen zu erkennen. Da die Erkenntnis auf Beobachtung und Nachdenken beruht, so kommt ein subjektives Element in die Wahrheit; sie „ist daher nicht identisch mit der Wirklichkeit, sondern sie bedeutet die Wirklichkeit im Spiegel unserer Auffassung, den Reflex der Wirklichkeit in unserem Bewußtsein" (Reinke a. a. O.). Das menschliche Denken schafft mit Hilfe der Phantasie die Hypothesen zur Ergänzung der Wahrheit; um jedoch der Wahrheit nicht den Weg zur Fortentwicklung zu verschließen, muß man versuchen, mit einem Minimum von Hypothesen auszukommen. „Erst wenn die Hypothese sich so weit mit den Erscheinungen deckt, daß sie alle umspannt, wird sie zu einer Theorie" (Reinke a. a. O.); sie kommt der Wahrheit näher als die Hypothese. Hypothesen und Theorien sind zur Bildung der Weltanschauung nötig; ohne Weltanschauung aber kommt der Mensch nicht aus. Er gelangt aber zu einer solchen nur durch richtiges Auffassen und Denken; in letzterem handelt es sich um die Bildung richtiger Urteile und Begriffe. Urteilen heißt: Dinge miteinander vergleichen; der Begriff ist Gesetz der Einheit in unseren Vorstellungen. Logische Wahrheit ist die Vorbedingung aller Erkenntnis; sie ist aber keineswegs die Schöpferin der Erkenntnis, weshalb auch die Logik an sich nicht zur Erkenntnis, zur Welt- und Lebensanschauung führen kann. In letzter Zeit ist die Frage nach dem Verhältnis der Naturwissenschaft zur Religion und nach ihrer Bedeutung für die Weltanschauung wieder mit großer Lebendigkeit erörtert worden; zahlreiche Veröffentlichungen lassen erkennen, daß diese Probleme für das moderne Bewußtsein von entscheidender Wichtigkeit geworden sind. Man steht aber, das geht aus all den Veröffentlichungen hervor, nicht mehr auf dem Standpunkte der materialistischen Theorie, wie ihn Moleschott, Vogt und Büchner s. Z. einnahmen; man hat gelernt, „den erkenntnis-theoretischen Standpunkt zu beachten, d. h. die sinnlich wahrgenommene und theoretisch gedachte Welt nicht ohne weiteres für die objektive Wirklichkeit zu halten, sondern zugleich über den Ursprung und die Tragweite der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse nachzudenken" (Dr. Gombert, Naturwissenschaft und Weltanschauung; Politisch-anthropolitische Revue). Man unterscheidet aber auch Religion und Konfession voneinander; infolgedessen trennt man das im religiösen Bewußtsein des Menschen begründete Wesen der Religion von den historischen Formen und Erscheinungsweisen derselben ab. Daß der Naturforscher voraussetzungslos seine Forschungen vollzieht und auf die herrschenden religiösen Anschauungen keine Rücksicht nimmt, ist im

Wesen der wissenschaftlichen Forschung begründet; daß er die letzten Gründe nicht erfassen kann und infolgedessen sich mit Hypothesen behelfen muß, die bei verschiedenen Forschern sich oft widersprechen, ist in der Begrenztheit des menschlichen Geistes gegeben. „Wie unsere Sinnesorgane sich entwickelt und durch vollkommenere Differenzierung und Anpassung die Breiten und Tiefen der Welt immer mehr erschlossen haben, so sehen wir auch in der wissenschaftlichen Erkenntnis einen geistigen Entwicklungsprozeß, der die Selbstkorrektur durch fortschreitende Erfahrung in sich selber trägt; theoretisch ist es durchaus als möglich zu betrachten, daß wir mit unseren Sinnes- und Verstandeskräften die ganze wahrnehmbare Welt erfassen und sie als ein Ergebnis von notwendig und mechanisch wirkenden Substanzen, Kräften und Bewegungen darstellen können. Ein solches Weltbild zu schaffen ist für die Naturwissenschaft ein Recht und eine Pflicht; aber sie überschreitet ihre Aufgaben, wenn sie diese also erkannte Welt für die ganze Welt erklärt und darauf eine mechanische Weltanschauung aufbauen will, in welche auch alle geistigen und idealen Triebrichtungen des Bewußtseins eingeordnet werden sollen" (Gomperz a. a. O.). Die von der Naturwissenschaft gegebene Weltanschauung wird den Forderungen des Verstandes gerecht; aber daneben bestehen auch noch Forderungen des Gemüts- und Willenslebens im Menschen, welche auch befriedigt werden müssen. „Schon der Begriff der ‚Entwicklung', den die Naturforscher so gern und häufig gebrauchen, ist kein aus den Sinnen und aus dem Verstande geborener Begriff; er ist eine praktische Idee, die aus unserem eigenen Leben, aus unserer subjektiven Tätigkeit entsprungen ist. Von dieser Erfahrung aus deuten wir ähnliche Vorgänge in der Natur und schlagen wir eine Brücke zwischen der Entwicklung unseres Ich und der Entwicklung der Welt; hier sind andere Erkenntniskräfte tätig, die uns mit dem Innern der Natur in Verbindung setzen, nämlich unsere Gefühle, unsere Zweckideen, unsere Handlungen" (Gomperz a. a. O.). Es muß nur dafür gesorgt werden, daß zwischen den verschiedenen Erkenntnisreihen kein Widerspruch entsteht; das aber ist nur möglich, wenn wir der Religion gegenüber denselben Standpunkt der Kritik einnehmen, wie gegenüber allen anderen Äußerungen des Menschengeistes, denn auch sie hat sich entwickelt und entwickelt sich noch stets mit der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens und der menschlichen Gesellschaft. Das aber ist für die Religion selbst von dem größten Vorteil; denn die Kritik der Religion führt nicht zur Vernichtung, sondern nur zu einer verbesserten Form derselben. Daß die religiöse Weltanschauung bei den Einzelpersonen verschieden sein müssen, ist selbstverständlich; denn hier spricht das persönliche Bedürfnis ein Wort, das nicht nur auf der Anlage, sondern auch auf der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes beruht. So muß auch der größte Verehrer der Wissenschaft zu der Erkenntnis kommen, daß die Wissenschaft für sich allein wenigstens nicht alle Welträtsel lösen, nicht eine einheitliche und lückenlose Weltanschauung bieten kann; sie bedarf daher der Ergänzung durch Philosophie und Religion.

„Wenn die Psychologie eine Wissenschaft werden soll, so müssen wir auf geistigem Gebiete ein genau so strenges gesetzmäßiges Verhalten annehmen wie in den Naturwissenschaften; nur dann können wir etwas psychologisch begreifen und erklären" (v. Brockdorff a. a. O.). Dazu sind nun in der neueren Psychologie die Grundlagen gelegt; aber vollendet ist der Bau noch nicht. „Daß alles Psychische mit dem Physischen zusammenhängt, das ist das Prinzip unserer psychologischen Forschung; wie sich aber dieser Zusammenhang im besonderen gestaltet, das vermögen wir niemals

nach dem Prinzip der naturwissenschaftlichen Kausalität festzustellen, nie auf Gesetze, sondern nur auf Regeln zu bringen" (v. Brockdorff a. a. O.). Daher ist auch bis jetzt die Entwicklungsgeschichte der Seele noch lückenhaft wie die Entwicklungsgeschichte des Lebens überhaupt; aber wir lernen immer neue Etappen kennen und versuchen, die Lücken auszufüllen. Der Mensch ist entwicklungsgeschichtlich keine Einheit, sondern eine Vielheit; aber diese Vielheit von Eigenschaften strebt nach Einheit, die wir im Bewußtsein suchen. Das Bewußtsein läßt sich nicht erklären; die Psychologie kann sich daher eigentlich nur mit dem Auftreten und den Veränderungen von Bewußtseinsinhalten, d. h. mit Bewußtseinsvorgängen beschäftigen. Daraus läßt es sich auch erklären, daß die Psychologie einerseits mit der Philosophie, anderseits mit der Physiologie in die innigste Beziehung tritt; von beiden Seiten aus sucht man das Rätsel, das uns das Bewußtsein bietet, zu lösen. In der Vergangenheit ist die Lösung durch die Philosophie mehr in den Vordergrund getreten; in der Gegenwart dagegen tritt die Lösung durch die Physiologie mehr hervor. Die philosophischen Einflüsse, unter denen sich die heutige Psychologie entwickelt hat, sind denen des 18. Jahrhunderts nahe verwandt; sie wurden im wesentlichen von Chr. Wolff ausgeübt, der den Leibnizschen Begriff der Seele als der vorstellenden und strebenden Zentralmonade festgehalten hatte, wodurch der Intellektualismus in der Psychologie herrschend wurde. Aus ihm ging die Vermögenstheorie hervor, die eigentlich nur eine Einteilung der seelischen Vorgänge in verschiedene Gattungen ist; sie betrachtet jeden Komplex von Tatsachen, der mit einem bestimmten Namen bezeichnet wird, als ein Reich für sich, das von einer Art von Unterseele, von einem Vermögen, beherrscht wird, ohne jedoch zu vergessen, daß zwischen den verschiedenen Seelenvermögen Beziehungen stattfinden, welche zu einer sie alle verbindenden Einheit hinführen, in welcher der Verstand die Herrschaft ausübte. „Die Nachwirkungen dieser Vorherrschaft der logischen Reflexion über alle Gebiete des geistigen Lebens sind deutlich genug noch bei Kant wahrzunehmen, der seine drei großen Kritiken der theoretischen, der praktischen Vernunft und der Urteilskraft zunächst den drei Grundvermögen des Erkennens, Wollens und Fühlens zuweist, dabei aber diese zugleich den drei logischen Grundfunktionen des Begriffs, des Urteils und des Schlusses unterordnet" (Wundt in „Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts); dennoch waren schon zu Kants Zeiten die Grundlagen des Gebäudes der schematisierenden und reflektierenden Vermögenspsychologie durch den Einfluß der an Locke, Berkeley und Hume anknüpfende Assoziationspsychologie wankend geworden. Die Assoziationspsychologie fand auch in Deutschland Eingang und verband sich hier mit den neuen Versuchen einer selbständigen oder an die Nerven- und Sinnespsychologie sich anlehnenden Bearbeitung der psychologischen Probleme; sie trat mit ihrem Einfluß schon in Kants Anthropologie hervor, in der ein Schatz reicher Erfahrung und feiner Beobachtung niedergelegt ist, und suchte eine neue, rein auf Erfahrung gegründete Seelenlehre aufzurichten. Allein man vermochte sich zunächst noch nicht von der Vermögenspsychologie und der Rationalisierung des gesamten Seelenlebens zu befreien; nur dachte man sich das Intellektuelle selbst mehr als eine mechanische Verknüpfung denn als eine logische Verarbeitung der Vorstellungen, weshalb man von Ideenassoziation redete und unter Ideen nach dem von den englischen Psychologen eingeführten Sprachgebrauch sowohl Vorstellungen wie Begriffe und Verbindungen solcher verstand. Es fehlte eben an der notwendigen Voraussetzung einer Assoziationspsychologie, an der physiologischen Einsicht; in allen Punkten, wo die

Physiologie als Hilfsdisziplin eingreifen mußte, wie in der Lehre von den Sinneswahrnehmungen und den Beziehungen des seelischen Lebens zu den Gehirntätigkeiten, bewegte sich diese Psychologie in unbestimmten und fragwürdigen Vorstellungen. Dennoch hat sie das Verdienst, die seelischen Vorgänge zu den Eigenschaften des Nervensystems in Verbindung gebracht zu haben; jedoch geriet das hierauf gerichtete Bestreben sehr bald in die von dem psychologischen Materialismus eingeschlagenen Bahnen, welcher die Selbständigkeit der Psychologie preisgab und sie zu einem bloßen Anhangs- oder Anwendungsgebiet der Physiologie zu machen suchte und in Galls Phrenologie ihren Abschluß fand.

„Die gewaltige Bewegung des philosophischen Denkens, die mit Kant begann, von Fichte und Schelling weitergeführt wurde und endlich in Hegel ihren Abschluß fand, sie hat die Erzeugnisse jener psychologischen Ära unter sich begraben und fast die Erinnerung an sie ausgelöscht; das kommende Geschlecht fand keinen Geschmack mehr an dieser emsigen Seelenforschung, die trotz redlichen Bemühens nicht aus dem Zauberkreis der alten Vermögensbegriffe und der allmählich ebenso schablonenhaft behandelten Ideenassoziationen herauskam" (Wundt a. a. O.). Der Entwicklungsgedanke, die Idee des geschichtlichen Werdens rang überall nach Herrschaft; immer dringender erhob sich die Frage nach Sinn und Bedeutung der Menschheitsgeschichte. Die alte Psychologie konnte den neuen Bedürfnissen infolgedessen nicht genügen; eine neue mußte entstehen, welche der neuen Philosophie dienstbar sein konnte, und daher von der grundlegenden Idee einer gesetzmäßigen geistigen Entwicklung erfüllt sein mußte. Diese Richtung der Psychologie tritt allerdings zunächst nicht besonders hervor; denn Herbart knüpfte mit seinem Seelenbegriff an Leibniz und Wolff an und führte von hier aus das Gebäude der sich so ergebenden Psychologie mit systematischer Vollständigkeit aus; aber er vernichtete zugleich die Vermögenslehre und sucht alle seelischen Erlebnisse auf einheitlich zusammenhängende, streng gesetzmäßige Prozesse zurückzuführen. Mit Wolff verband ihn die rücksichtslose Intellektualisierung des Seelenlebens, in der Herbart sogar weit über Wolff hinausging; wie die Assoziationspsychologie betont er zugleich die blind wirkende Gesetzmäßigkeit des psychischen Geschehens, ohne jedoch den Begriff der Assoziation in sein System aufzunehmen. Beneke machte den Versuch, die Vermögenspsychologie durch eine unendliche Spezialisierung der Vermögensbegriffe zu zerstören, indem er jeden neu eintretenden seelischen Vorgang als die Ausbildung eines spezifischen Vermögens auffaßte, das sich mit ähnlichen verbinden oder Spuren zurücklassen könne, welche die Wiedererneuerung der gleichen Prozesse ermöglichen; einen dauernden Einfluß hat jedoch Beneke auf den Ausbau der Psychologie nicht ausgeübt. Aber sowohl Herbart wie Beneke haben einen großen Einfluß auf die pädagogische Gestaltung der Psychologie ausgeübt; Schüler von Herbart (Lazarus und Steinthal) haben den Plan einer Anwendung der Psychologie auf das Gebiet der Völkerpsychologie entworfen. Durch ihren mathematischen, den theoretischen Betrachtungsweisen der Physik und Mechanik verwandten Charakter bereitete die Herbartsche Psychologie den von der Mitte des 19. Jahrhunderts an allmählich um sich greifenden Wirkungen der Naturforschung den Boden; freilich konnte die durch und durch spekulative und hypothetische Natur der Herbartschen Psychologie der naturwissenschaftlichen Kritik nicht standhalten. Daher war es in dem Augenblick mit ihrer Herrschaft vorbei, als man die Behandlung der Psychologie im Sinne einer Naturwissenschaft forderte; von da an mußte daher die englische Assoziationspsychologie, welche unterdessen mancherlei

Umbildungen erfahren hatte, einen wachsenden Einfluß gewinnen. James Mill und Alexander Bain drangen einerseits darauf, das Assoziationsprinzip auf die Gesamtheit der seelischen Prozesse, insbesondere auch auf die Sinneswahrnehmungen und die Gemütsbewegungen auszudehnen; anderseits erstrebten sie eine Vereinfachung der Betrachtung, indem sie die verschiedenen sogenannten Assoziationsgesetze auf ein einziges zurückzuführen suchten, als welches sich das Gesetz der Berührungsassoziation ergab. Jedoch gelang es noch nicht, in letzterer Hinsicht zur vollen Klarheit zu gelangen; denn die Vorstellungen oder Ideen dachte man sich immer noch als selbständige, relativ unveränderliche Objekte, die gelegentlich wohl einander verdrängen, die aber, sobald sie einmal zusammen im Bewußtsein vorkommen, nur in einen äußeren Kontakt miteinander treten könnten, was jedoch der Wirklichkeit keineswegs entspricht. Den Bestrebungen der Assoziationspsychologen kamen aber die neu gewonnenen Aufschlüsse über Bau und Funktionen des zentralen Nervensystems entgegen; besonders hatte die Sinnesphysiologie epochemachende, über die elementaren psychischen Funktionen neues Licht verbreitende Leistungen zu verzeichnen, welche eine Stütze der Assoziationspsychologie zu werden versprachen.

Die Aufschlüsse, welche die mikroskopische und funktionelle Erforschung der Leitungsbahnen des Gehirns gebracht haben, mußten auf die weitere Entwicklung der Psychologie einen großen Einfluß ausüben; sie mußten die Beseitigung aller unhaltbaren Vorstellungen, die in der älteren Philosophie über den Sitz der Seele und ihrer Vermögen umliefen, und das allgemeine Ergebnis herbeiführen, daß wir im Gehirn eine zentrale Vertretung nicht nur aller einzelnen Körperorgane, sondern auch der mannigfachen funktionellen Verbindungen derselben zu sehen haben. So entstand eine neue Phrenologie; man erklärte die Hirnzellen für Behälter von Vorstellungen, und Rindengebiete, für die bestimmte Beziehungen zu Sinnesfunktionen nicht nachzuweisen waren, nannte man „Assoziationszentren". Mit Vorliebe behandelte man das Gebiet der Sinneswahrnehmungen; neben Johs. Müller und Heinrich Weber hat sich hier Helmholtz große Verdienste erworben. Fechner suchte in der „Psychophysik" Regeln aufzustellen, nach denen zwischen den physischen Reizen und den ihnen korrespondierenden Empfindungen exakte Maßbeziehungen gefunden werden könnten; er hat damit die wirkliche Erreichung des Zieles angebahnt, das dereinst Herbart vorschwebte. Dem Versuch, die dadurch ins Leben gerufene Psychophysik gleichzeitig aus den Banden der Naturphilosophie, in welche sie bei Fechner eingeschlossen war, und der Nervenphysiologie zu befreien, kamen all die Fragen entgegen, die sich auf den zeitlichen Verlauf der Bewußtseinsvorgänge, auf den Umfang des Bewußtseins und der Aufmerksamkeit, die Verhältnisse der Klarheitsgrade der psychischen Inhalte, die Gefühlsprozesse, den Verlauf und die Zusammensetzung der Willensvorgänge u. a. beziehen; denn durch diese Fragen wurde die Forschung von dem rein physiologischen Gebiet auf das physiologisch-psychologische hinübergezogen. Die Sinneslehre führte der Psychophysik neue Aufgaben und neue Gesichtspunkte zu; beide aber griffen in die Analyse der Bewußtseinsvorgänge bestimmend ein. Die Analyse der Wahrnehmungsvorgänge hat gezeigt, daß sich die Sinneswahrnehmungen nur aus elementaren Assoziationsprozessen einfacher Empfindungen begreifen lassen, von denen zahlreiche bei jeder einzelnen Wahrnehmung zusammenwirken; daher sind die Vorstellungen nicht feste oder auch nur annähernd unveränderliche Gebilde, sondern sie sind selbst wandelbare Prozesse, deren Elemente sich in der mannigfaltigsten Weise verweben oder zu eigenartigen Neubildungen verschmelzen. Die auf

diesem Wege entstandene Gebilde haben neue Eigenschaften, die weder einem einzelnen Elemente noch der Summe der Elemente zukommen; so ist z. B. der Zusammenklang als Wahrnehmungsinhalt wie in seiner Gefühlswirkung mehr als die Summe der einzelnen Töne, aus denen er besteht, obgleich die Tonelemente und ihre eigentümlichen Wechselwirkungen die Motive zu dem resultierenden Eindruck in sich enthalten. Die so sich auf der Grundlage der Sinnesphysiologie allmählich emporarbeitende neue Psychologie nahm aus dieser Grundlage als Hilfsmittel der Forschung das Experiment herüber; sie machte durch die mit Hilfe des Experiments willkürliche Fixierung und Variierung der Bedingungen die um der schwankenden Beschaffenheit der Erscheinungen willen von besonderen Schwierigkeiten umgebene Analyse der Bewußtseinsvorgänge und damit eine zuverlässige Selbstbeobachtung überhaupt erst möglich. Man kam dabei auch zu der Erkenntnis, daß die psychischen Erfahrungsinhalte in gewissem Sinne ebensogut wie die physischen meßbare Größen sind, und daß sie überall, wo es die sonstigen Bedingungen gestatten, in quantitative Beziehungen zueinander gebracht werden können; die psychologische Erkenntnis, daß Empfindungen unmittelbar überhaupt nur an Empfindungen oder psychische Werte nur an anderen psychischen Werten von gleicher Art meßbar sind, hat die Psychophysik aus den metaphysischen Vorurteilen ihrer Anfänge befreit und zu einem integrierenden Bestandteile der Psychologie gemacht.

Bei der auf diesem Wege möglichen weiteren Verfolgung des Zusammenhangs der komplexen seelischen Vorgänge wurde die psychologische Forschung dazu gedrängt, über den Umkreis der Erscheinungen des individuellen Bewußtseins hinauszugehen; denn sie fand bei der Analyse der Bewußtseinserscheinungen, daß dieselben sich nicht aus sich selbst entwickelt haben, sondern mitten im Fluß mannigfacher Entwicklungen stehen. Diese Entwicklung steht teils unter der des reifen Menschen, worüber die Tier- und Kindespsychologie belehren; teils geht sie über die Einzelentwicklung des reifen Menschen hinaus und finden in der Völkerpsychologie ihre Erledigung. „Man mag das geistige Wachstum des Kindes noch so sorgsam verfolgen, die Einflüsse lassen sich nimmermehr ausscheiden, durch die ihm die geistigen Errungenschaften vergangener Geschlechter in einem unerschöpflichen Strome zugeführt werden; und wenn sich selbst diese Einflüsse beseitigen ließen, so würden immer noch die Nachwirkungen bleiben, die sie in der Organisation unseres Körpers zurückgelassen und die möglicherweise schon die Anlagen des heute geborenen Menschen zu anderen gemacht haben, als die seiner Vorfahren aus der Urzeit gewesen sind" (Wundt a. a. O.). Infolgedessen lassen sich die komplexen Bewußtseinserscheinungen überhaupt nicht in ihren Entstehungsmomenten belauschen, weil alle dazu erforderlichen Vorbedingungen dem individuellen Bewußtsein fertig und abgeschlossen überliefert werden; es bleibt daher demselben zum größten Teile nur noch übrig, zu reproduzieren oder neu zu kombinieren, was andere Menschen vor ihm gedacht, gefühlt oder getan haben. Diese Kulturschätze aus der Vergangenheit des Menschengeschlechts werden dem Einzelmenschen durch die Sprache übermittelt, in der das natürliche Denken in der einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft zukommenden spezifischen Form sich ausprägt; zu ihr treten als natürliche Äußerung der Phantasietätigkeit die Kunst und der Mythus und als die des Willens Sitte und Recht. Die experimentelle Psychologie auf der einen und die Völkerpsychologie auf der andern Seite sind die Errungenschaften der neueren Psychologie; beide konnten sich erst im 19. Jahrhundert ent-

wickeln, weil erst in dieser Zeit die Vorbedingungen dazu erfüllt waren. Für die experimentelle Psychologie fehlten im 18. Jahrhundert die zureichenden Vorbereitungen in der Naturwissenschaft und Physiologie überhaupt und in der Sinnesphysiologie insbesondere; der Gedanke einer Völkerpsychologie aber war vollends unmöglich in einer Zeit, da sich Sprachwissenschaft, Mythologie, Religions-, Kultur- und Sittengeschichte noch in ihrer Kindheitsperiode befanden. Aber noch stehen diese neuen Gebiete, die der experimentellen Psychologie und der Völkerpsychologie, am Anfange ihrer Entwicklung; ihr Ausbau ist eine Aufgabe der Zukunft, wodurch erst das der Psychologie gesteckte Ziel erreicht werden kann. „Es ist die Erkenntnis des geistigen Lebens in der Gemeinschaft seiner Entwicklungen von den dunklen Regungen der Einzelseele in den Anfängen ihres Werdens an durch die Stufenfolge der individuellen Bewußtseinszustände bis hinauf zu den höchsten geistigen Leistungen in Gemeinschaft und Geschichte" (Wundt a. a. O.).

Die Literatur über die Kinderpsychologie ist noch immer im Wachsen begriffen; teils beschäftigen sich Gelehrte und Schulmänner mit dem Gegenstand im ganzen, teils mit einzelnen Teilen. Man kann noch nicht sagen, daß die Forschung auf diesem Gebiete zu einem gewissen Abschluß gekommen sei; auch bezüglich der Methode ist dies nicht der Fall. Ein großer Teil der Aufzeichnungen von Beobachtungen aus Kinderstuben, muß mit großer Vorsicht aufgenommen werden (z. B. die Mitteilungen in Sullys „Untersuchungen"); überschätzt werden dürfen auch nicht die Berichte Erwachsener über ihre eigene Jugend (Goethe, Bogumil Goltz, Kußmaul u. a.), weil hierbei der Sinn der schwankenden Erinnerungen mit dem Wissen des Sechzig- oder Siebzigjährigen interpretiert wird. Bei den ersten speziellen Kinderpsychologen (Dietrich Tiedemann, Löbisch und Sigismund) macht sich der Einfluß des zu ihrer Zeit (1787—1856) auftauchenden Entwicklungsgedankens geltend; denn sie suchen alle in dem kindlichen Wesen die Grundlagen gesetzmäßiger Fortentwicklung. Die Darstellung nimmt bei ihnen die biographische Form an und stützt sich bei ihnen auf bloße Beobachtung der zufällig eintretenden Erscheinungen; die psychologischen Erklärungsversuche stützen sich in der Hauptsache auf die rationalistische Psychologie. Infolge des Fortschritts der Entwicklungslehre in England (Spencer, Darwin) und Frankreich (Taine) erfuhr auch die Kinderpsychologie in diesen Ländern eine besondere Förderung; in Deutschland machte sich dieser Einfluß erst in der von Fritz Schultze verfaßten Schrift „Die Sprache des Kindes" (1880) geltend; zur genetischen Psychologie gesellte sich hier bald die experimentelle, resp. physiologische und schuf im Verein mit ersterer der Kinderpsychologie eine feste und sichere Grundlage. Aus der Reihe der physiologischen Psychologen ging denn auch der neben Sigismund unter allen deutschen Kinderpsychologen bedeutendste Forscher Wilh. Preyer hervor; 1882 veröffentlichte er sein Hauptwerk, „Die Seele des Kindes", welche die durch drei Jahre hindurch an seinem 1877 geborenen Sohne gemachten Beobachtungen niedergelegt waren. In ihm zeigte sich deutlich die physiologische Schulung des Verfassers, seine Bekanntschaft mit der Literatur der Kinderpsychologie und die vorsichtige und kritische Haltung des Autors bei der Auswahl des bereits Berichteten; das alles hat sein Werk zur Grundlage der Kinderpsychologie gemacht. Die Darstellungsweise in Preyers Buch ermöglichte dessen Verbreitung in die weitesten Kreise der Gebildeten und regte dort zu ähnlichen Beobachtungen an Kindern an; dadurch wurde eine reichhaltige, wenn auch nicht in den Einzelerscheinungen gleich wertvolle Literatur über diesen Gegenstand

hervorgerufen, welche den Stoff zu einer wissenschaftlichen Darstellung lieferte. Auch auf die Gestaltung der Kinderpsychologie in Nordamerika, England und Frankreich hat Preyers Werk einen großen Einfluß ausgeübt; auch hier entstand eine reichhaltige Literatur mit wertvollem, allerdings mit kritischem Blick zu behandelnden Stoff. In monographischer Form nach der vergleichenden Methode an der Hand gesammelter Berichte nach zum Teil von ihm selbst angelegten Fragebogen brachte Hall unter Anlehnung an die englische Assoziationspsychologie die Kinderpsychologie zur Darstellung (1883); vervollständigt wurde die vergleichende Methode durch Tracy (1892); eine systematische erklärende Bearbeitung fand dann die Kinderpsychologie durch Baldwin (1895), der die Biologie zur Grundlage der Psychologie zu machen suchte. In England suchte Romanes unter Zugrundelegung des durch die Einzelforschung in der Sprachwissenschaft, Völkerkunde, Biologie und Psychologie gelieferten reichen Materials die Kinderpsychologie auf der Grundlage der Entwicklungslehre und des Positivismus aufzubauen; erreicht hat er sein Ziel nicht. Sullys „Untersuchungen über die Kindheit" (1895) haben auf die Entwicklung der Kinderpsychologie in Amerika, England und Deutschland großen Einfluß ausgeübt; sie müssen aber sowohl hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden Tatsachen als der Erklärungen mit großer Vorsicht aufgenommen werden. In Frankreich blieb die Entwicklung der Kinderpsychologie in den Bahnen, die ihr vor Preyer durch Taine und Perez angewiesen worden waren; Compayré (1893, 1900) vereinigte die biographische und vergleichende Methode. Was die amerikanischen, englischen und französischen Schriftsteller auf dem Gebiete der Kinderpsychologie leisteten, wurde durch Übersetzungen auch den Deutschen zugänglich gemacht; im Anschluß an Preyers „Seele des Kindes" hat sich in Deutschland eine rege Tätigkeit auf diesem Gebiete entfaltet, die sich hauptsächlich auf Beobachtung, Sammlung, Richtung, Vergleichung und Prüfung und den Ausbau der Forschungsmethoden erstreckte. (Siehe: Dreßler, Die geschichtliche Entwicklung der Kindersprachforschung — Deutsche Schule IX. 12.)

„Immer mehr," sagt W. Preyer, der Führer der deutschen Kinderforschung am Ausgange des 19. Jahrhunderts, schon 1895, „bricht sich auch die Erkenntnis Bahn, daß die Psychogenesis die notwendige Grundlage der Pädagogik bildet; ohne das Studium der Seelenentwicklung des kleinen Kindes kann die Erziehung und Unterrichtskunst in der Tat auf festem Boden nicht begründet werden." Wir haben schon oft betont, daß nur eine genetische Darstellung der Psychologie eine Hilfswissenschaft der Pädagogik sein kann; denn nur mit ihrer Hilfe können wir die Erziehung und den Unterricht so gestalten, daß sie eine Förderung der natürlichen Entwicklung des Kindes sind. Die Kinderseelenkunde ist daher mit Recht ein Gegenstand des Studiums der Pädagogen geworden; sie haben selbst an ihrem Ausbau eifrig mitgearbeitet. „Es ist sehr schwer für den entwickelten Menschen, sich in den Zustand eines Kindes zurückversetzt zu denken, welches noch keine oder nur undeutliche Erfahrungen gemacht hat, weil jede einzelne Erfahrung im Gehirn nach Überwindung der ersten Wachstumsepochen wahrscheinlich eine organische Veränderung, gleichsam eine Narbe zurückläßt, so daß der vorherige, von individuellen Eindrücken noch unberührte, nur mit den Malen der Erfahrung vergangener Generationen behaftete Zustand des Sensoriums beim Neugeborenen sich nicht ohne Zuhilfenahme der Phantasie rekonstruieren läßt. Denn der geistige Zustand jedes Menschen ist so sehr das Produkt seiner Erlebnisse, daß er ihn ohne diese sich nicht vorzustellen vermag" (Preyer, Die Seele des Kindes). Die Sinnes-

funktionen entwickeln sich in Verbindung mit dem Gehirn erst allmählich nach der Geburt; parallel geht damit die Entwicklung des geistigen Lebens. Von allen höheren psychischen Vorgängen sind die Gefühlsbewegungen diejenigen, welche zuerst bestimmt auftreten und das Verhalten regulieren; sie entstehen im unmittelbaren Anschluß an die Erregungen der Sinnesnerven. Hauptsächlich durch die Wiederholung der Erregungen und Gefühle, welche wie Lust und Unlust entgegengesetzten Charakter haben, kommt das Gedächtnis nach und nach immer deutlicher zur Betätigung; aus der Erinnerung an alles das, was einmal starke Lustgefühle und Unlustgefühle herbeigeführt hat, entwickelt sich allmählich der Wille des Kindes.

„Wollen ist nur möglich, nachdem Wahrnehmungen gemacht worden sind; es muß das Begehrenswerte von dem Abzuwehrenden geschieden sein, ehe ein Wollen sich betätigen kann. Denn wer überhaupt will, weiß, was er will und was er nicht will, hat vorher erkannt, was ihm begehrenswert und was ihm nicht begehrenswert ist" (Preyer a. a. O.). Das neugeborene Kind kann also noch nicht wollen; denn es hat noch keine Erfahrungen gemacht, keine Empfindungen miteinander verglichen, nichts von der Außenwelt wahrgenommen, keine Kenntnis von dem erlangt, was ihm angenehm und unangenehm sein wird. Das Wollen äußert sich in Bewegungen kontraktiler Teile, der Muskeln, die von Nervenerregungen abhängen; diesen aber geht beim Wollen eine Vorstellung voraus. Der Wille entwickelt sich vermittelst der Gefühle und dann der Vorstellungen aus einem primitiven Begehren, welches seinerseits die Folge der Erregbarkeitsänderungen des Gehirns ist, sofern sich mit diesen wechselnde Gefühlszustände von Befriedigung und Nichtbefriedigung verknüpfen; die verschiedene Erregbarkeit der motorischen Zentralorgane und damit verbunden eine Reihe von ursprünglichen Bewegungen ist als erste Anlage zum Wollen, als seine Vorbedingung jedem angeboren. Um über die Bildung und Ausbildung des kindlichen Willens Aufschluß zu erhalten, ist eine sorgfältige Beobachtung der Muskelbewegungen des Neugeborenen und Säuglings nötig; angeboren sind ihm impulsive, reflektorische und instinktive Bewegungen, welche also von den gewollten deutlich zu unterscheiden sind. „Gewollte Bewegungen können erst dann zustande kommen, wenn die Entwicklung der Sinne weit fortgeschritten ist, die Qualitäten der einzelnen Sinnesorgane deutlich unterschieden werden, jeder neue Eindruck empfunden, die Empfindung lokalisiert und mit andern Eindrücken verglichen, das Nachher und Vorher gemerkt wird, also wenn deutlich wahrgenommen wird und die Wahrnehmungen zu Vorstellungen in Beziehung treten. Ohne Vorstellungstätigkeit gibt es kein Wollen, ohne Sinnestätigkeit kein Vorstellen; also ist der Wille, zumal in seiner Entwicklung, an die Sinne untrennbar gebunden" (Preyer a. a. O.). Aber anderseits hat eine entwickelte Sinnestätigkeit noch keine Willenstätigkeit unmittelbar zur Folge; „die aus zahllosen Wahrnehmungen in den ersten Monaten des Menschenlebens gebildeten Vorstellungen müssen, um motorisch wirken zu können, eine große Anzahl von Bewegungen vorfinden, auf welche sie bestimmend einwirken" (Preyer a. a. O.). Gewollte Bewegungen führt das Kind erst im zweiten Vierteljahre seines Lebens aus; von da an beteiligt sich auch der Verstand an dem Zustandekommen von willkürlichen Bewegungen, indem teils eine Separation bisher vereinigt gewesener, teils eine Assoziation bisher getrennt gewesener Muskelnerven-Erregungen stattfindet. Das reiche Material der angeborenen (impulsiven, reflektorischen und instinktiven) Bewegungen begünstigt einerseits die Willensbildung; anderseits aber erschwert es auch die Betätigung der dirigierenden Kraft

des Willens. „Denn je mehr Bewegungen durch häufige Wiederholung gewisse Nervenbahnen leicht passierbar gemacht haben, um so größeren Widerstand wird die Verknüpfung derselben mit andern und die Benutzung isolierter Strecken finden" (Preyer a. a. O.). Eine vollkommene Willenstätigkeit ist eine sehr komplizierte Handlung; für ihr Zustandekommen sind Begehrungen, Muskel- und Gelenkempfindungen, die willkürliche Hemmung und die Aufmerksamkeit unerläßlich. Das Begehren setzt Vorstellungen voraus; die Muskel- und Gelenkempfindungen bleiben auch unter der Schwelle des Willens, wenn sie nicht Vorstellungen erzeugen. „Die willkürliche Hemmung einer Bewegung setzt die gewollten Bewegungen voraus, tritt also erst bei weit entwickeltem Vorstellungsleben hervor; sie beruht auf einer Bewegung im Zustande des Nichtwollens und wird beim Kinde durch Vorstellungen über den Erfolg einer Bewegung herbeigeführt" (Preyer a. a. O.). Für die Willensbildung ist also die Ausbildung des Vorstellungslebens eine unerläßliche Bedingung; durch Kultivierung des Vorstellungslebens kann schon im zweiten Jahre der Wille dirigiert und dadurch der Charakter geformt werden.

Die Entwicklung des Vorstellungslebens und damit des Verstandes hängt von der Beeinflussung angeborener Anlagen durch die natürliche Umgebung und die Erziehung ab; diese Beeinflussung ist aber so mannigfaltig, daß es unmöglich ist, eine normale intellektuelle Entwicklung vollständig darzustellen. Das Denken geht, wie die Erfahrung beim Kinde lehrt, dem Sprechen voraus; Gedächtnis, Begriffsbildung und zweckmäßige Bewegungen zur Verminderung eigener Anstrengung kommen dem Kinde unabhängig von der Wortsprache zu. Die erste Wirkung der durch die Sinneseindrücke hervorgerufenen Empfindungen ist die Verknüpfung der mit ihnen wachgerufenen Gefühle und ihrer zurückgelassenen Spuren im zentralen Nervensystem mit angeborenen Bewegungen. „Diese Bewegungen sind der Ausgangspunkt für die primitive Verstandestätigkeit, welche die anfangs noch nicht scharf gesonderten Empfindungen unterscheidet und sichtet, und zwar zeitlich und räumlich" (Preyer a. a. O.); es treten festere Assoziationen zwischen Empfindungs- und Bewegungserinnerungen ein, so daß einseitige Erregung der einen die andern miterregt. Der Begriff entsteht durch Vereinigen von Merkmalen, die auf gleichzeitiger Erregung mehrerer Fasern beruhen; Merkmale werden wahrgenommen und durch Erinnerungsbilder fest verbunden; sie rufen sich gegenseitig hervor, wodurch der Begriff entsteht. Die ersten Vorstellungen und die aus ihnen hervorgehenden Begriffe werden bei allen Menschen gleich gebildet, weil sie mit der Organisation des Menschen und seiner ersten Lebenstätigkeit eng zusammenhängen; sie sind nicht angeboren, aber in ihrer Disposition erblich. Die Anlage, wahrzunehmen und Vorstellungen zu bilden, ist dem Menschen angeboren; in diesem Sinne kann man auch von einem angeborenen Verstande sprechen. Die Anlagen haben sich allmählich durch Vererbung von Generation zu Generation herausgebildet; sie hat sich durch neue Anpassungen immer weiter entwickelt. Von allen höheren Gehirnfunktionen ist die unterscheidende (vergleichende, sondernde, ordnende) die erste; sie ist eine in der Urzeit erworbene, durch ihre außerordentliche Wichtigkeit als Orientierungsmittel im Daseinskampfe erhaltene, durch unbewußte Selektion vervollkommnete und schließlich fest vererbte Eigenschaft des Rinden-„Protoplasmas" (Preyer a. a. O.). In dieser Hinsicht kann man von Vererbung wortloser Vorstellungen, Begriffe und Schlüsse sprechen; angeboren ist die Fähigkeit (Anlage) zur Begriffsbildung; erblich sind einige von den ersten Begriffen. Neue, d. h. nicht erbliche Begriffe entstehen erst nach neuen

Wahrnehmungen (Erfahrungen); sie verknüpfen sich mit den primitiven und bilden neue Verbindungsbahnen im großen Gehirn.

Wenn nun auch die erste Entwicklung des Verstandes ohne Zweifel unabhängig von der Sprache ist, so zeigt doch die eingehende Beobachtung des sprechenlernenden Kindes, daß allein durch die Wördersprache der Verstand seine primitiven, undeutlichen Begriffe präzisieren und sich weiterentwickeln kann, indem er mit ihrer Hilfe die Vorstellungen den Verhältnissen des Kindes entsprechend verknüpfen kann und so zu immer höheren Abstraktionen aufsteigt. Das Vorhandensein von Vorstellungen aber ist die Vorbedingung für das Sprechenlernen; da vor diesem die meisten Vorstellungen viel zu umfangreich sind, so müssen sie immerzu durch die Erfahrung korrigiert, d. h. voneinander abgegrenzt und eingeengt werden. Die Befähigung, vorhandene Vorstellungen laut und artikuliert, d. h. durch Ausatmungen bei verschiedenartigen Kehlkopf- und Mundstellungen und Zungenbewegungen mitzuteilen, ist dem Kinde überliefert; aber jedes einzelne Kind entdeckt, daß es mittelst der Reproduktion gehörter Laute seine Vorstellungen kund tun und dadurch Lustgefühle herbeiführen und Unlustgefühle beseitigen kann. Diese Entdeckung veranlaßt es, diese Reproduktion im Verkehr mit sprechenden Menschen weiter auszubilden; es lernt sprechen durch Selbstunterricht. „Der gesunde Säugling versteht und errät Gesprochenes viel früher als er selbst die gehörten Laute, Silben und Wörter nachahmend hervorbringen kann, hauptsächlich durch das Verständnis der begleitenden Gebärden und Mienen; das gesunde Kind bildet aber ohne Unterricht, ehe es anfängt zu sprechen oder richtig die Sprachlaute nachzuahmen, alle oder fast alle in seiner künftigen Sprache vorkommenden Laute und außer diesen noch sehr viele andere und ergötzt sich daran" (Preyer a. a. O.). Die Erblichkeit spielt dabei insofern eine Rolle, als der Nervenmuskelmechanismus durch Übung vervollkommnet wird und seine Vollkommenheit oder Unvollkommenheit vererbt werden kann; das Sprechen selbst oder die Sprache kann nicht vererbt werden, sondern muß durch Nachahmung erlernt werden.

In dem von dem amerikanischen Arzte Nathan Oppenheim (1898) herausgegebenen Buche über „Die Entwicklung des Kindes" (Deutsch von Gaßner und Dr. Ament, 1905) wird die biologische Seelenkunde zur Grundlage der Darstellung gemacht; von dieser aus unternimmt der Verfasser eine Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Kind und Umwelt, dem Entwicklungstrieb des Kindes und den Einwirkungen der Kultur und eröffnet damit die zielbewußte Untersuchung von den Ursachen der Entwicklung des kindlichen Seelen- und Geisteslebens. Die frühesten Stadien der kindlichen Entwicklung sind Übergangsstadien, in welchen auf den jungen Organismus eine Menge von Einflüssen ausgeübt wird, „die seinen Körper und Geist in Übereinstimmung mit seiner Natur und Art formen; wenn sich das Kind auf die beste Art entwickeln soll, so muß jeder Einfluß, der sich geltend machen könnte, zum Besten der Entwicklung zu überwachen sein" (Oppenheim a. a. O.). Von besonderer Bedeutung für die fortschreitende Entwicklung des Kindes sind die Veränderungen, welche sich in der ersten Kindheit im Nervensystem vollziehen, besonders im Gehirn; denn durch diese Veränderungen sind auch die im seelischen Leben des Kindes bedingt. Bei den Kindern ist das Gehirn groß und weich, weil es viel Wasser enthält; eine große Verschiedenheit zwischen dem Gehirn des Kindes und des Erwachsenen zeigt sich besonders in Gestalt, Anzahl und Stoff der Zellen. Bis zum Alter von sieben oder acht Jahren „schreitet die Entwicklung der Größe und Komplexität des Gehirns sehr rasch vorwärts;

von dieser Zeit ab bis nach der Pubertät verlangsamt sie sich und wird dann allmählich schwächer und geringer bis zur vollen Reife" (Oppenheim a. a. O.). Zu gleicher Zeit geht aber auch eine Veränderung an den Gehirnzellen vor sich; die Zellen wachsen, verästeln und verflechten sich, und das Mark der Nervenfasern nimmt immer mehr zu. Die Hemmungszentren des Gehirns werden viel später reif als die peripherischen Nerven (Bewegungsnerven); daher finden wir beim Kinde eine maßlose Muskeltätigkeit. Wie die Entwicklung des Nervensystems, so schreitet auch die der Sinne langsam vorwärts; auch hier ist die Entwicklung anfangs schneller, dann langsamer. Es ist leicht begreiflich, daß ein in einem Verhältnis unbeständigem Gleichgewicht befindlicher Organismus durch scheinbar geringe Ursachen nachteilig beeinflußt werden muß; daher ist die Ernährung im weitesten Sinne des Wortes des Kindes für dessen Entwicklung von der größten Bedeutung. „Dasjenige Kind, dessen Gesichtssinn unrichtig oder zu früh angestrengt, dessen Vermögen, Nahrung zu assimilieren, falsch in Anspruch genommen wird, dessen geistigen Entwicklungszustand man nicht beachtet, leidet an zu geringer Ernährung; dasjenige Kind, welches vorzeitig die Erfahrungen und das Benehmen der erwachsenen Menschen teilt, welches die Grenze, die der konservative Gedanke des Wachstums gesetzt hat, überschreitet, welches Verhältnissen unterworfen ist, denen nur die Stärke des Reifen sich widersetzen kann, ist feindlichen Umständen ausgesetzt, welche unbedingt ihren Eindruck auf die späteren organischen Formen hinterlassen" (Oppenheim a. a. O.). Deshalb ist auch die Umgebung, in welcher das Kind empfangen, geboren und ernährt worden ist, von so bedeutendem Werte; ihren Einfluß in der richtigen Weise zu regeln ist die Aufgabe der Erziehung.

Die ersten, mehr oder weniger einfachen seelischen Vorgänge, welche durch die umgebende Außenwelt in dem Kinde ausgelöst werden, sind die Empfindungen, aus welchen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Anschauungen hervorgehen und welche von Gefühlen begleitet werden; alle die seelischen Vorgänge sind Äußerungen der psychischen Energie, in welche sich auf uns wohl ewig unerforschbare Weise die physische Energie im Gehirn umgesetzt wird. „Es gibt nur ein Lernen, ein Hören und Vernehmen, ein Haben und Sein, ein Leben, Bilden, Dasein und Erleben; und das ist das Leben der Kindheit" (Bogumil Goltz, Buch der Kindheit). So wahr es daher ist, daß die Individualität des Erziehers den Zögling in hohem Grade beeinflußt, so unverkennbar ist es auch, daß die Eigentümlichkeit der heimatlichen Umgebung in hohem Grade maßgebend ist für das geistige Gepräge des Menschen; mitbestimmend sind dabei natürlich auch die ererbten Anlagen. Auf der Grundlage der sinnlichen Wahrnehmungen baut sich das Denkleben auf; es wird unterstützt durch die Phantasie und wird eingeleitet durch die Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen. Dabei spielen die Raum-, Zahl- und Zeitvorstellungen eine Hauptrolle; die engen Beziehungen, welche zwischen diesen und den Sachvorstellungen bestehen, begründen die Konzentration des Unterrichts. Dem Denken und Fühlen des Einzelnen sind ferner „außer den Momenten, die Vererbung und Anlage bedingen, charakteristische Züge aufgeprägt, die mit jenen Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und seinem Boden in Zusammenhang stehen und die er ebensowenig verleugnen kann wie die in seiner psycho-physischen Natur begründeten Eigentümlichkeiten; zugleich aber werden das Eigentümlichkeiten sein, die mehr oder weniger allen Gliedern eines Menschenverbandes eigen sind" (Schmidt, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens). Alles, was daher Erziehung und

Unterricht in dem Zöglinge recht befestigen wollen, muß sich an die ersten und stärksten Gedankenkreise anknüpfen; nie werden wir beim Kinde Verständnis für Unterrichtsstoffe finden, die nicht mit Hilfe des bereits erworbenen Vorstellungsschatzes apperzipiert werden können" (Schmidt a. a. O.). Daher muß sich der Unterricht, in der Volksschule wenigstens, auf allen Stufen an den durch den Verkehr mit der heimatlichen Umgebung gewonnenen Gedankenkreis anschließen; alles Lernen muß ein Apperzipieren des neuen Lehrstoffs mit Hilfe des im Schüler vorhandenen und um den heimatlichen Vorstellungskreis sich konzentrierenden Gedankenkreis sein. Im heimatlichen Vorstellungskreise wurzelt auch die Sprache des Kindes; sie entwickelt sich infolgedessen auch mit ihm, weshalb Sach- und Wortunterricht in stetiger Verbindung bleiben müssen. „Naturgemäß denkt und fühlt das Kind zuerst in der Volksredeweise seiner Umgebung, und es muß hervorgehoben werden, daß die Mundart während der ersten Schulzeit ihr zwar immerhin beschränktes, aber doch gutes Bürgerrecht als Lehrsprache hat" (Schmidt a. a. O.). Auch das Gefühls- und Willensleben hat seine Wurzeln in den durch den Einfluß der heimatlichen Umgebung hervorgerufenen seelischen Vorgängen; deshalb ist die Familie die wichtigste Stätte der Gefühls- und Willensbildung. Auch der Weg zur wahren Religiosität führt durch den Vorhof der ersten, unter dem Einfluß der Familie und der heimatlichen Natur entstehenden Ahnungen, Stimmungen und Gefühle; wenn im Kinde unter diesem Einflusse sich ein starkes religiöses und sittliches Gefühl entwickelt, so ist damit ein fester Grundstein zum Aufbau eines religiös-sittlichen Charakters gelegt.

Von allen philosophischen Wissenschaften galt die Logik für die vollendetste und abgeschlossenste; auch Kant hielt die allgemeine (formale) Logik für ein so festgefügtes Ergebnis der Arbeit von zwei Jahrtausenden, daß daran nur noch Geringfügiges zu ergänzen und zu verbessern sei. Indem er aber neben die formale Logik als ein völlig Neues seine erkenntnistheoretische (transzendentale) stellte, hat er neue Anregungen zu Untersuchungen über das Verhältnis der erkenntnistheoretischen zur formalen Logik und damit über das Wesen des wissenschaftlichen Denkens überhaupt gegeben, die bis in unsere Zeit hineinragen. Die formale Logik sollte von den analytischen, durch Zergliederung der Denkgebilde gefundenen Formen des Denkens handeln, nach denen der Verstandesgebrauch von jedem beliebigen Begriffe aus, was auch dessen einmal gegebener Inhalt sein mag, in allgemein und notwendig gültiger Weise fortzuschreiten berechtigt und verpflichtet ist; die erkenntnistheoretische Logik sollte die Verknüpfung der Wahrnehmungsinhalte zu Gegenständen der Erfahrung in einer auch ihrerseits allgemein und notwendig geltenden Weise regeln. Indem man aber beide Richtungen oder Seiten der Logik miteinander in Verbindung setzte, mußte man zu einer Revision der formalen Logik schreiten und eine neue Gestaltung derselben herbeiführen (Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel); auf der anderen Seite gab man die erkenntnistheoretische Logik wieder auf und bildete die Logik zu einer rein formalen Disziplin aus (Herbart). In letzterer Hinsicht konnte allerdings von einer Fortbildung und Umgestaltung kaum die Rede sein; „denn die Besinnung auf die Regeln des korrekten Denkfortschrittes, die Technik des richtigen Denkens, ist in der Tat von der früheren Philosophie unter den Voraussetzungen der naiven Weltansicht zu einer hohen Vollkommenheit gebracht worden" (Windelband, Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts). Deswegen haben sich auch die Vertreter der formalen Logik (Herbart, Drobisch, Strümpell u. a.) auf Kleinigkeiten in der Ausbesserung

des Systems beschränkt; man suchte dabei die Formen des Denkens in mathematische Formeln umzuprägen und ihre Begründung in mathematischen Verhältnissen zu suchen. Die ganze Arbeit der formalen Logik läuft schließlich darauf hinaus, die Verhältnisse festzustellen, welche zwischen gegebenen Begriffen vermöge der partiellen Gleichheit ihres Inhalts sich für die Einordnung und Unterordnung ihrer Umfänge ergeben; es handelt sich also hauptsächlich darum, die Begriffe in ihre Merkmale zu zerlegen und durch die Vergleichung dieser Merkmale das Verhältnis ihrer Umfänge zu bestimmen. Während die alte formale Logik vom Begriff ausging, von da zum Urteil, dann zum Schluß und weiter zu den systematischen Formen des Denkens fortschritt, begann die neue formale Logik mit dem Urteil; sie suchte dadurch den Forderungen der sachlichen Verwendbarkeit und der inhaltlichen Fruchtbarkeit der Denktätigkeiten für die Zwecke des Erkennens gerecht zu werden. Damit traf die formale Logik mit der erkenntnistheoretischen zusammen, welche im Anschluß an Kant ebenfalls ihren Ausgang vom Urteil nahm; die Urteilslehre ist infolgedessen die Grundlage der heutigen Logik geworden. Man sieht es als selbstverständlich an, „daß ein Begriff seinen logischen Sinn und seine logische Geltung immer nur durch ein Urteil erhalten kann, in welchem die Zusammengehörigkeit seiner Merkmale in allgemeingültiger Weise erkannt und behauptet worden ist; deshalb kann die logische Lehre nicht prinzipiell die Begriffe als Voraussetzungen der Urteile, sie muß sie wesentlich als die allgemeingültigen Ergebnisse der Urteile behandeln" (Windelband a. a. O.). Der Begriff ist demnach ein festgehaltener Niederschlag aus dem Erkenntnisprozeß, der in Urteilen besteht; der Schluß in allen seinen induktiven und deduktiven Formen ist nichts anderes als eine Art der Begründung von Urteilen. Das Hauptproblem der Logik ist daher das Urteil; die Lehre vom Begriff und vom Schluß sind nur einzelne Auszweigungen der Lehre vom Urteil. Urteilen ist aber eine seelische Tätigkeit; worin sie besteht und was dabei vorgeht, bildet somit einen Gegenstand der Psychologie. Die Logik muß daher von psychologischen Analysen dessen, was im Urteil wirklich geschieht, ausgehen; von da aus muß sie ihre Lehren aufbauen, die als Normen des Denkens zu gelten haben. Logik, Ethik und Ästhetik sind normative Wissenschaften; sie haben es erstens mit der Gewinnung von Maßstäben für richtige Beurteilung und zweitens mit der Aufstellung von Forderungen (Vorschriften) auf Grund der so gewonnenen Beurteilungen zu tun. Die Psychologie hat es dagegen nicht mit Normen, mit Wertfragen zu tun; sie ist also auch nicht berechtigt, Forderungen zu erheben. Ist somit die Logik von der Psychologie zu trennen, so darf sie auch nicht mit der Grammatik vermischt werden; denn da in der Sprache die psychologischen Apperzeptionsprozesse zum Ausdruck kommen, so muß man auf den Unterschied der logischen Form von der sprachlichen achten. „Die Logik kann von der Grammatik, mit der sie geschichtlich nicht zu ihrem Vorteile verwachsen ist, zwar Anregungen und Fragen, aber keine Antworten und Einsichten erwarten; wir müssen immer hinter die sprachliche Form dringen, um den logischen Sinn zu finden, weshalb auch die Arten des Urteils nicht mit den Arten des Satzes zusammenfallen.

Lotze, Sigwart und Wundt, deren Werke das Rückgrat der logischen Literatur in den letzten Jahrzehnten gebildet haben, betonen den synthetischen Charakter des Urteils; in jedem Urteil handelt es sich darum, eine Beziehung von Vorstellungsinhalten zu denken und über die Geltung dieser Beziehung zu entscheiden. Der Schwerpunkt der logischen Untersuchung liegt bei Lotze, Sigwart und Wundt in der Methodologie; „der lebendige

Zusammenhang mit der vielgestaltigen Arbeit der einzelnen Wissenschaften, die genaue Einsicht in die Formen ihres Forschungsverfahrens, das Verständnis des Zusammenhangs, der dabei zwischen diesen Formen und der allgemeinen oder besonderen Struktur der Gegenstände besteht, worauf sie sich beziehen, das alles erscheint als die fruchtbare Hauptarbeit des Logikers" (Windelband a. a. O.). Diese Betonung der methodologischen Seite der Logik entsprach den Bestrebungen in der Philosophie am Ausgang des 19. Jahrhunderts, sich durch möglichst nahen Anschluß an die Erfahrungswissenschaften zu neuer Selbstgestaltung besonders nach Seiten der Erkenntnistheorie herauszuarbeiten; die Logik mußte daher den mannigfachen Verzweigungen der Methoden in den Einzelwissenschaften nachgehen und sie systematisch zusammenzufassen suchen. An den formalen und methodologischen Teil der Logik schließt sich endlich der erkenntnistheoretische; in ihm liegen die letzten Prinzipien, zu denen die Logik hinführen muß. Die Erkenntnistheorie kann nicht berufen sein, in die Arbeit der übrigen Wissenschaften hineinzureden; sie setzt vielmehr diese Arbeit als geleistet voraus.

Die von Kant der Ästhetik gegebene kritische Richtung tritt seit der Erneuerung des Kantstudiums stark hervor; sie scheint zunächst die herrschende zu werden. „Der kritische Philosoph findet in den verschiedenen Gebieten der geistigen Kultur Urteile vor, die den Anspruch erheben, allgemein und notwendig zu gelten; sein richterliches Amt besteht nun darin, daß er solche Ansprüche auf ihre Berechtigung hin prüft" (Gros in Windelband, Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts). Die kritische Ästhetik hat demnach das ästhetische Werturteil und von da aus die ästhetischen Werte überhaupt auf ihre Berechtigung hin zu prüfen; Cohn erblickt die Aufgabe der „Allgemeinen Ästhetik" (1901) in der Untersuchung der Werte „in bezug auf die Berechtigung ihres Anspruchs". Dieser kritischen Richtung der Ästhetik steht z. B. die psychologische gegenüber; sie betrachtet die Ästhetik als eine Psychologie des ästhetischen Genusses und des künstlerischen Schaffens. Sie „ist bestrebt, die ästhetischen Seelenzustände zu analysieren, zu klassifizieren und aus den Gesetzen des psychischen Lebens zu erklären; ihr ursprünglichstes und wichtigstes Untersuchungsgebiet ist in dem Genießen und Schaffen des erwachsenen Kulturmenschen gegeben" (Gros a. a. O.), wozu noch die Untersuchung der Anfänge der künstlerischen Produktion beim Individuum und der Gattung kommen. Die kritische Richtung geht also von dem ästhetischen Werturteil und der Frage nach seiner Berechtigung oder Geltung aus; die psychologische Richtung dagegen fragt vor allem nach dem Zustande des Wohlgefallens, seiner Eigenart und seiner Ursachen. Wenn es nun „die Ästhetik im weitesten Sinne mit den an Wahrnehmungsakte geknüpften Erlebnissen zu tun hat, die durch ihren eigenen Inhalt gefallen, so wird sie die Aufgabe, sich ohne Rücksicht auf Wertunterschiede einen Überblick über die verschiedenen Zustände zu verschaffen, in denen ein solches Wohlgefallen tatsächlich hervortritt, nicht von der Hand weisen können; sie wird mit einem Worte das ästhetisch Wirksame unbekümmert darum, ob es auch ein ästhetisch Wertvolles ist, untersuchen müssen" (Gros a. a. O.). Bei dieser Untersuchung kommt der Ästhetiker zu dem Ergebnis, daß jeder den Forderungscharakter des Schönen anerkennen muß, wer in dem Schönen etwas anderes als eine Art des Angenehmen sieht; er glaubt im inneren Miterleben den Kern des ästhetischen Zustandes zu sehen, der auch als inneres Nachahmungsspiel betrachtet werden kann. Das Gefühl und das Verständnis für dieses Miterleben und Nachahmen wird beim Kinde durch

äußere Nachahmungshandlungen herbeigeführt; die meisten derselben sind jedoch kein unmittelbares Mitmachen, sondern stellen sich beträchtlich später ein, wenn das Vorbild nicht mehr vorhanden ist. In diesem Falle stellt sich jedoch schon beim Wahrnehmen des Objektes ein inneres Miterleben, ein inneres Nachahmen ein, zu welchen häufig frühere Erlebnisse verstärkend hinzutreten; das letztere kann auch in dem Falle stattfinden, wenn das ursprünglich sensorische innere Nachahmen durch ein ausschließlich oder zum Teil reproduktives ersetzt wird. Das selbstvergessene Schauen des Ästhetischen ist in seiner Entstehung hauptsächlich vom äußeren und inneren Nachahmen abhängig; wo das ästhetische Objekt durch Formen zu uns redet, da ist die Möglichkeit gegeben, daß die Einfühlung (Miterleben und inneres Nachahmen) durch die sensorische oder reproduktive Nacherzeugung dieser Formen hervorgerufen wird. Bei dem Lesen eines poetischen Kunstwerkes wird in dem Leser ein Zustand erzeugt, der zwischen künstlerischem Genießen und künstlerischer Reproduktion steht; das ästhetische Wahrnehmungsobjekt wird in diesem Falle ersetzt durch die Erzeugung der den Wortzeichen entsprechenden Klangbilder in unserer Reproduktion, die von solcher Lebhaftigkeit sein können, daß sie gleich sinnlichen Gehörseindrücken im Gedächtnis nachklingen. Das Miterleben besteht hier in der Neuerzeugung des von dem Dichter beim Schaffen des poetischen Kunstwerkes Erlebten am Leitfaden der Buchstabenfolge; daher steht der Leser dem reproduzierenden Künstler nahe. In naher Beziehung zu dem Miterlebten, resp. der ästhetischen Einfühlung steht die ästhetische Illusion; in ihr ist die richtige mit der unrichtigen Apperzeption im Bewußtsein vereinigt, wodurch die bewußte Selbsttäuschung hervorgerufen wird. Der schon von Lotze entwickelte Gedanke, daß die psychischen Begleiterscheinungen der innerorganischen Vorgänge (Ahnung, Blutzirkulation usw.) einen wichtigen Anteil an dem Gesamtcharakter unserer Gemütsbewegungen habe, ist von Ästhetikern der neusten Zeit wieder aufgenommen worden; dabei hat es allerdings an Einseitigkeit in der Hinsicht nicht gefehlt, daß man die Organempfindungen als ausschließlichen Erklärungsgrund hingestellt hat. Die inneren Organempfindungen können auch durch ihre Reproduktionen vertreten sein; daher kann der Ton, die Farbe und Temperatur des Affekts im ästhetischen Zustand durch solche Reproduktionen bedingt sein.

Die Soziologie hat ihre Wurzeln in der Psychologie und zwar in der Völkerpsychologie, welche daher auch im allgemeinen mit ihr zusammenfällt; ihre Nahrung empfängt sie von der Kulturgeschichte. Montesquieu, Herder und W. von Humboldt haben die Völkerpsychologie vorbereitet; Lazarus und Steinthal haben sie wissenschaftlich begründet. In der Schrift „Über den Begriff und die Möglichkeit einer Völkerpsychologie" (1851) hat Lazarus (1824—1903) den Grundstein zu dieser neuen Wissenschaft gelegt; in der von ihm und Steinthal (1859) gegründeten „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft" hat er die neue Wissenschaft in Verbindung mit anderen Gelehrten weiter ausgebaut. Es galt, in ihr zu untersuchen, ob auch da, wo eine Vielheit von Geistern als Einheit zusammenwirkt, wo der menschliche Geist in der Gesellschaft erscheint, als Gesamtpersönlichkeit auftritt, Gesetze herrschen, und von welcher Art diese sind. Diese so sich aufbauende Völkerpsychologie tritt bei Lazarus in den Dienst der Sozialethik; im Mittelpunkte derselben steht der Begriff der Humanität, deren Inhalt und Begriff sich im Laufe der Geschichte erweitert und abklärt durch die entwickeltere Erkenntnis dessen, was der Mensch seinem wahren Wesen nach ist, sein soll und werden kann. Die Bestimmung der Menschheit ist die Zusammenschließung der im Grunde

gleichen Wesen zu einer sittlichen Einheit; in dieser soll jeder Einzelne und jede stufenweise Gesamtheit zu jedem andern Einzelnen und jeder anderen Gesamtheit jenes Verhältnis haben, in dem für die höchste Gesamtheit sich eine Einheit des Wollens und Handelns ergibt, welche man als Humanität bezeichnet. „Große Männer handeln nie nur allein für sich, sondern im Namen, zu Gunsten und mit Hilfe der Gesamtheit". Durch die Erziehung der Gesamtheit des Volkes muß die Gelegenheit geschaffen werden, daß die Wechselwirkung zwischen den höchsten Geistern derselben und seinen breiten Massen möglich sein soll; denn kein führender Geist (Künstler, Denker) erzeugt irgend etwas aus seinem Geiste, es sei denn in anderer, unbestimmterer Form Gemeingut gewesen. Lazarus knüpfte seine philosophischen Erörterungen an Herbart an; von dessen Philosophie aus suchte er die psychologischen Gesetze zu entdecken, welche in der Entwicklung jedes Volksgeistes walten und bei allen dieselben sind. Die Psychologie, von der er ausging, war ihm angewandte Psychologie; denn sie schöpft ihren Lehrgehalt aus der Wirklichkeit des psychischen Lebens, das sich immer in bestimmten Lebensereignissen vollzieht. Die Psychologie lehrt uns den menschlichen Geist als Individuum kennen; sie strebt danach, Gesetze zu finden, nach denen das einzelne Tun des Individuums in psychischer Beziehung im allgemeinen, in moralischer im besonderen sich bewegt. In seinem „Leben der Seele" hat Lazarus eine Psychologie in Monographien gegeben; trotz eingehender tiefer Kritik im einzelnen bekennt er sich im allgemeinen zur Herbartschen Psychologie. Allein der menschliche Geist, so erkannte Lazarus, ist nicht imstande, diese seine spezifische Entwicklung, wie der historische Mensch sie aufweist, ohne die Beziehung zur Gesellschaft zu erreichen; deshalb muß der Mensch schon, um seine individuelle Entwicklung zu begreifen, in seinen Beziehungen zur Gesellschaft erfaßt werden. Zugleich erkannte man aber auch, daß eine Gesamtheit menschlicher Geister, die zusammenleben und geistige Funktionen in einheitlichem Zusammenwirken vollziehen, ebenfalls gewissen Gesetzen unterliegen müssen und daß diese mit denen für das Individuum nicht identisch sein können, weil im öffentlichen Geiste andere und neue Erscheinungen hervortreten; deshalb stellt er neben die Psychologie als gleichberechtigte Wissenschaft die Völkerpsychologie. Die Ethik, welche sich auf dieser Grundlage aufbaut, kann bei Kant nicht stehen bleiben, welcher das Historische als für die Begründung der Ethik wertlos völlig über den Haufen wirft, obwohl auch er bekennen muß, daß er nur durch die Betrachtung des gegebenen Sittlichen auf die Entdeckung seines ethischen Prinzips gekommen sei; auch Herbart, der sich wie Kant bemüht hat, die Ethik von der Erfahrung unabhängig zu machen und sie auf sich selbst zu stellen, muß immer wieder auf die historische Entwicklung des Sittlichen zurückgreifen. Vom Standpunkte der Völkerpsychologie aus mußte die historische Entwicklung des Ethischen ganz besonders in den Vordergrund treten; denn ihr liegt der Gedanke zugrunde, daß alles, was wertvoll sein soll, einer fortschreitenden Entwicklung bedarf und derselben fähig ist. In dieser Hinsicht wich Lazarus von Steinthal ab, welcher sich in seiner Ethik ganz auf den Standpunkt Kants stellte; nach der Ansicht von Steinthal hat die Ethik, unabhängig von dem, was die Menschen für sittlich halten, ihnen zu sagen, was sittlich ist. Bei Lazarus sind die Einzelpersonen Glieder der Gesamtheit; er „ringt überall danach, den Gesamtgeist zu erkennen, zu halten und das Individuum doch nicht zu verlieren". Seine Auffassung des Verhältnisses des Einzelnen zur Gesamtheit ist der Mittelpunkt seiner Philosophie; sie muß auch der Mittelpunkt seiner Ethik sein. Auch Lotze

erkennt die Hingebung des Einzelnen an die Gesamtheit als eine ethische Tatsache; aber er erkennt die Gesamtheit nicht als eine psychologische Tatsache an, wodurch er sich wesentlich von Lazarus unterscheidet.

Bei Plato fand Lazarus, daß das Ziel des Menschen in seiner Stellung zur Gesamtheit zu suchen ist; der gesellschaftliche Organismus ist ihm Vorbild für den individuellen. Dieser Sozialismus trat bis zum 18. Jahrhundert immer mehr hinter den Individualismus zurück; Herder hat erst wieder in den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" die Abhängigkeit des Einzelnen vom Nationalgeiste erkannt. „Herbart behandelt die völkerpsychologischen Fragen fast immer nur aus dem Gesichtspunkte der Ähnlichkeit der Vorgänge in der Gesamtheit mit denen im Einzelgeiste" (Leicht, Lazarus der Begründer der Völkerpsychologie); die eigentliche Aufgabe der völkerpsychologischen Betrachtung hat er noch nicht erfaßt. „Comte weist auf die Notwendigkeit der Erforschung der Gesetze hin, nach denen sich die geschichtlichen Ereignisse vollziehen; er betont, daß alles menschliche Leben sich nur im Zusammenhange, nur innerhalb der Gesellschaft entwickelt" (Leicht a. a. O.). Allein seine diesbezüglichen Erörterungen sind nach Steinthal „nichts als ein geistreiches Räsonnement über die empirischen exakten Wissenschaften". In der Völkerpsychologie von Lazarus finden sich Hegelsche und Herbartsche Anklänge; der Hegelschen Geschichtsphilosophie legt die Idee der beseelten Gesellschaft zugrunde, und Herbart liefert die ihr fehlende psychologische Grundlage, die Methode. Jeder Mensch ist Gegenstand der individuellen Psychologie; die Gesellschaft, in der viele Menschen zusammenleben, sind Gegenstand der Psychologie des sie beseelten Gesamtgeistes, der Völkerpsychologie. Die Einzelnen verhalten sich zur Gesamtheit wie die einzelnen psychischen Elemente zum Ganzen des Geistes. Im Individuum wird die große Mannigfaltigkeit der einzelnen psychischen Erscheinungen durch die Einheit des Subjekts, im Volksgeist dagegen entspringt die Einheit des Subjekts aus der Gleichheit oder Vereinbarkeit des Inhalts in den Individuen. „Nicht in der Gleichheit der Massen, nicht in der Gleichartigkeit der Funktionen und des Wirkens, sondern in der Verschiedenheit derselben und im Zusammenbinden des Verschiedenen durch Unterordnung wird die eigentliche Blüte des Gesamtlebens erzeugt". Die bedeutsamste Art, wie sich die Gesamttätigkeit vollzieht, äußert sich in der Sprache; alle Einzelne in einem Volke sprechen dieselbe Sprache, welche also der Gesamtheit eignet. Das Gebiet der Sitten bildet eine Gruppe von Tätigkeiten, die im individuellen Interesse vollzogen werden; sie sind einflußreich auf die Entwicklung und Fortbildung des Gesamtgeistes. Wo der Gesamtgeist in einem Volke lebendig ist, da ist auch das, was von den höchsten Individuen geschaffen wird, ein Erzeugnis der Tätigkeit im Gesamtgeist; Gesetzgebung, staatliche Institutionen müssen mindestens dem Rechtsbewußtsein des Volkes entsprechen, wenn sie gedeihen sollen. Die Völkerpsychologie hat nach Lazarus auch die Aufgabe, Maß und Art des Einflusses der Naturbedingungen festzustellen; Lazarus ist in dieser Hinsicht der Ansicht, daß überall, auf welchem Boden der Mensch auch stehe, seine Entwicklung und seine Geschichte von der Energie seines Willens abhängt. Gibt es einen Motor, der die Intelligenz und Energie des Willens des Menschen in Bewegung zu setzen vermag, so wird er, alles übrige gleichgesetzt, alle Naturbedingungen überwinden können; ist dies nicht der Fall, so wird der Mensch unter verschiedenen Naturbedingungen die verschiedensten Resultate erzielen. Eine Streitfrage ist es, ob sich für die Entwicklung der Kultur Gesetze feststellen lassen; Buckle sprach den Gedanken aus, daß die historischen Er-

eignisse ebenso wie die der Natur gesetzmäßig sind und daß das Gesetz derselben in den statistischen Zahlen ausgedrückt ist, in denen das Leben der Völker sich vollzieht. Gegen diese Auffassung hat sich Lazarus' Kritik mehrfach gewendet; mit dem Auffinden der Zahlen ist nach seiner Ansicht wohl eine Regel, aber noch kein Gesetz gefunden. Buckle hatte die Kulturgeschichte in den Mittelpunkt der Geschichtsbetrachtung gestellt; er ließ dabei das ganze Leben der Gesellschaft als einen Naturprozeß sich abspielen und schaltete dadurch die Wirkung der idealen Faktoren aus, weshalb er auch die Ansicht vertritt, daß die Menschen in bezug aufs Ethische sich allzeit gleichbleiben. Auch dieser Auffassung trat Lazarus entgegen; er verlegt den Schwerpunkt der Entwicklung des Kulturlebens in die geistigen Mächte. Nicht die Naturbedingungen, sondern die geistigen Lebenstätigkeiten geben der Kulturentwicklung die Richtung; das Gesetz aber, welches den Geist regiert, ist sein Wille. Die Gesetzmäßigkeit also, welche behufs Erkenntnis des historischen Gesamtgeistes zu erforschen sein wird, ist vorzugsweise die psychologische Gesetzmäßigkeit; in dieser aber stellt sich neben die Gesetzmäßigkeit des Einzelgeistes die der Gesamtheit, welche die Völkerpsychologie festzustellen hat. In dieser zeigt sich zuerst das Gesetz der Kontinuität; keine geistige Schöpfung kann vollzogen werden, es sei denn, daß von der einen Generation zur andern oder innerhalb derselben Generation von einer Zeit zur andern ein wirklicher Zusammenhang der Akte vorhanden ist. Zu diesem Gesetz der Kontinuität treten weiter das der Verdichtung und Übertragung; damit ein Mensch höher liegende Gedanken fassen kann, muß er ganze Reihen von früheren verdichtet für den Prozeß der neuen Auffassung zubringen, die auf ihn übertragen werden. Je nach den verschiedenen Bedingungen, unter denen sich ein Volk befindet, entwickelt sich das psychische Leben verschieden; es fragt sich, ob nicht alle Entwicklungen dennoch einem gemeinsamen Ziele zustreben. Die Ideen enthalten nach Lazarus den Schlüssel zur Erkenntnis der Ziele oder Zwecke in der Kulturentwicklung; all unser Leben und Wirken kommt darauf hinaus, daß wir irgendwie der Idee dienen und eine Form der Verwirklichung für sie finden (Idee des Wahren, Schönen, Guten). Die höchste Aufgabe der Völkerpsychologie ist es daher, zu zeigen, wie mit innerer Notwendigkeit die Ideen sich entfalten. Damit geht die Soziologie in die Philosophie über; sie wird daher auch als Geschichtsphilosophie bezeichnet.

Nur wenige der führenden Geister auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften haben eine Ethik in systematischem Zusammenhange bearbeitet; andere, aber auch nur wenige, haben ihre ethischen Anschauungen im Zusammenhange ihres Gesamtsystems behandelt oder sich auf Einzelprobleme in monographischer Behandlung beschränkt. Es ist selbstverständlich, daß die Strömungen auf dem Gebiet der ethischen Wissenschaft durch die Entwicklung der Ethik in der Vergangenheit bedingt sind; demzufolge kann man in der Gegenwart den ethischen Dogmatismus, den immoralistischen Individualismus und die kritische Ethik unterscheiden. Auf die Entwicklung aller dieser Richtungen ist der mächtige Aufschwung, welchen die Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert nahmen, von großem Einfluß gewesen; sie erhielten von ihm neue Anregungen, sich auf neue Methoden methodisch zu besinnen. Allerdings durfte das nicht in der Weise geschehen, daß man ohne weiteres die auf naturwissenschaftlichem Gebiete erprobte Methode auf das Gebiet der Ethik übertrug und somit durch die allgemeine Gesetzeswissenschaft, mit der man der Natur Herr geworden, nun auch das ganze Leben und Werden der Kultur zu begreifen suchte; das mußte zu einem kritiklosen Dogmatismus führen, der für die Entwicklung

der Ethik unheilvoll werden mußte. Man versucht auf diesem Wege die Ethik in eine naturwissenschaftliche und zwar anthropologisch-biologische Disziplin zu verwandeln; „die Entwicklungsbewegungen der großen sozialen Massen sollen mechanisch erklärt und aus dieser Erklärung sollen die Bestimmungen für das Handeln des Einzelnen zugleich als dessen Richtschnur gewonnen werden" (Bauch in Windelband, Die Philosophie im Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts). Eine solche Ethik, wenn sie überhaupt diesen Namen beanspruchen kann, muß sich eigentlich mit der Erklärung des sittlichen Handelns, mit der Darlegung der Entstehung von Sitte, Recht und sittlichen Normen begnügen und darauf verzichten, Normen für das sittliche Handeln aufzustellen; sie ist also ein Teil der Soziologie. Wenn sie wirklich Ethik sein und demgemäß Normen für das sittliche Handeln aufstellen will, so muß sie über das von der anthropologisch-biologischen Methode gesteckte Ziel hinausgehen; sie glaubt das damit zu tun, indem sie das Leben selbst als das Ziel, als der Güter höchstes betrachtet, und als Norm für das sittliche Handeln die Erhaltung und Förderung desselben aufstellt. Für die so entstandene ethische Lebensanschauung gilt das Individuum für nichts anderes als ein Komplex von Atomen, die miteinander nach allgemeinen mechanistisch bestimmbaren Gesetzen in Wechselwirkung stehen; sie fordern, daß in der relativen Konstanz dieser ihrer Wechselwirkung das Einzelleben gänzlich verstanden und begriffen werden soll. Eine solche Ethik muß in erster Linie Wert darauf legen, daß das Individuum mit Rücksicht auf die Erhaltung seines Lebens alle Kollisionen vermeidet und infolgedessen seine Daseinsinteressen, die ja seine höchsten Interessen sind, mit denen aller übrigen Individuen soviel als möglich in Übereinstimmung bringt; sodann muß sie auf die Konservierung des Lebens einen absoluten Wert legen. Dadurch werden die Interessen des Einzelnen mit denen der Gesamtheit in Beziehung gebracht; denn der Einzelne wird, indem er sich in den Dienst der allgemeinen Lebensinteressen stellt, zugleich seine eigenen Interessen am besten fördern und so ein nützliches und brauchbares Glied der Gattung werden. Was der Erhaltung und Förderung des Lebens der größten Anzahl am meisten nützt, das erlangt die höchste ethische Bedeutung, was dagegen der Erhaltung und Förderung des Lebens am meisten schadet, das erlangt den höchsten ethischen Unwert; der „allgemeine Nutzen", das „Wohl der Gesamtheit" ist das höchste ethische Ziel, in dem auch zugleich Nutzen und Wohl des Einzelnen eingeschlossen sind. Die auf dieser Basis aufgebaute Ethik soll nichts anderes sein als die Lehre von den Lebensformen, welche dem menschlichen Leben angemessen sind; sie soll zeigen, wie die Dinge in den Dienst des Lebens zu stellen und für dieses nutzbar zu machen sind. Der Trieb der Lebenserhaltung hat zu Formen des Gesamtlebens geführt, unter denen die Existenz des Einzellebens gesichert erscheint; daraus ergaben sich die Naturgesetze des sozialen Lebens, die zu sittlichen Normen erhoben werden. Die Ethik hat die Aufgabe, die Angemessenheit der Lebensformen für das menschliche Leben zu untersuchen; praktisch tritt dieselbe in der Sitte hervor, welche für die Einzelnen die Richtschnur des Handelns abgibt. Die Sitten aber erscheinen als Naturprodukte ganz bestimmter entwicklungsgeschichtlicher Zustände und Anpassungsverhältnisse; sie sind infolgedessen veränderlich. Allein über alle Veränderlichkeit bleibt doch eine gewisse Konstanz der allergemeinsten Lebensbedingungen für alle Zeiten und Menschen bestehen; die Aufdeckung derselben ist die vorzüglichste Aufgabe der Ethik.

Fr. Nietzsche glaubte die Naturgesetzlichkeit in einem absoluten Gegensatz und Widerspruch mit der sittlichen Gesetzmäßigkeit erkannt zu haben;

er ist der typische Vertreter des immoralistischen Individualismus in der Ethik. Er wendet sich daher entschieden gegen den ethischen Dogmatismus, der aus dem Naturalismus erwachsen ist und nach Nietzsche trotz der Betonung des individuellen Lebens nur eine „Herdentiermoral" kennt; ihr gegenüber setzt er die Herrenmoral, die Moral des immoralistischen Individualismus, die auch aus dem Naturalismus hervorwächst. Während bei dem ethischen Dogmatismus die Natur auf „das Prinzip der Gegenseitigkeit", des „allgemeinen Nutzens", der „allgemeinen Wohlfahrt" verweist, und das „Leben", resp. „das Glück der größten Anzahl" als das ethische Ziel erscheint, scheint dem „immoralistischen Individualismus" die „rücksichtslose Durchsetzung von Machtansprüchen", den „Willen zur Macht" das Leben zu lehren; denn das Leben ist für ihn „Different-sein-wollen", „Anders-sein-wollen". „Leben ist wesentlich Aneignung, Verletzung, Überwältigung des Fremden und Schwächeren, Unterdrückung, Härte, Aufzwängung eigener Formen, Einverleibung und mindestens, mildestens Ausbeutung." Nirgends zeigt die Natur milde und mitleidvolle Rücksicht auf die Lebewesen; unbekümmert schreitet ihr Gang über alle hin. Wegen dem „Anders-sein-wollen" gibt es zwischen wirklichen Individuen keine gleiche Handlungen; denn das wirkliche Individuum ist „etwas Einmaliges" und tut nur „Einmaliges". Daher muß es seinen Wert in sich haben; „wo das Individuum sich einen Wert erst im Dienste für andere sucht, kann man sicher auf Erniedrigung und Entartung schließen". Der eigentliche treibende Faktor des Lebens ist das rücksichtslose Geltendmachen des Individuums. Aber nur der Starke, der Mächtige kann kraftvoll seine Eigenart behaupten; er reagiert nicht bloß, sondern agiert. „Ich schätze den Menschen nach dem Quantum Macht und Fülle seines Willens"; die Umwandlung alles äußeren Widerstandes zum eigenen Vorteil, das ist das einzige Ideal, die einzige Aufgabe, die dem Menschen von der Natur aus gestellt ist. Der Wille zur Macht zeigt sich aber in erster Linie in der Herrschaft über die Leidenschaften; die „brutale Gewalt" wird gebändigt durch die „vornehme Seele". In diesem „immoralistischen Individualismus" offenbart sich in gewaltiger Tragik das Ringen einer mächtigen Individualität um ihre innere Freiheit; das gesteckte Ziel verlangt einen edlen Willen. Allein eine Moral vermag der „immoralistische Individualismus" nicht zu schaffen; er wollte es ja auch nicht, denn sein höherer Typus Mensch sollte Immoralist sein. Aber er hat gezeigt, daß sich auf den Naturalismus keine Moral gründen läßt, und damit dem ethischen Dogmatismus den Boden entzogen. Aus dem Begriff der Macht läßt sich eine ethische Beurteilung des Individuums nicht ableiten; es muß vielmehr kritisch nach dem Werte der Macht gefragt werden. „Wenn etwas Wert hat, bloß weil es naturnotwendig ist, dann ist alles Wirkliche gleich wertvoll; und gleich wertvoll sind alle wirklichen Gegensätze, keiner von ihnen hat Anspruch darauf, mehr und besser zu sein als der andere und diesen aufheben und überwinden zu wollen; und doch haben alle diesen Anspruch, eben da sie Natur und deshalb wertvoll sind, und da keine Norm über ihnen steht, die ihnen diesen Anspruch wehrt" (Bauch a. a. O.).

Die „kritische Ethik" knüpft an Kant an; er geht von der Behauptung aus, daß die ethische Beurteilung über das Naturtatsächliche hinausgehen muß, um eine Norm zu finden, nach welcher das Naturgeschehen beurteilt werden kann. Das Moralprinzip des allgemeinen Nutzens, wie es der Naturalismus aufstellt, läßt sich infolge der Unabsehbarkeit der Folgen einer Handlung niemals realisieren; da zudem Norm und Naturnotwendigkeit für den Naturalismus dasselbe sein sollen, so müsse ja sowieso geschehen,

was geschehen sollte, und jede Norm wäre selbst ungereimt und überflüssig. Die kritische Ethik sucht daher nach Normen, welche jenseits alles bloß naturhaften Daseins stehen; sie müssen zugleich allgemeingültig sein, d. h. sie müssen den Anspruch erheben können, von allen vernünftigen Wesen in seiner Geltung anerkannt zu werden. Diese sittlichen Normen sind im Laufe der Menschheitsentwicklung herausgebildet worden; die menschliche Vernunft aber hat sie von allem Zeitlichen und Unwesentlichen gereinigt und ihnen eine dementsprechende Form gegeben. Diese Norm ist nun keineswegs ein Faktum, ein empirisches Reale; das Sein des Sollens, welches in der Norm eingeschlossen ist, ist nicht einerlei mit dem Dasein des Gesollten. Die Tatsächlichkeit der Norm darf daher nicht in ihrer wirklichen, sondern muß in ihrer idealen Existenz gesucht werden, die sich realisieren lassen muß; es ist dabei aber ganz gleichgültig, ob sich die Norm wirklich realisiert, das Sein des Sollens als Gesolltes ins Dasein tritt. Wenn das menschliche Wollen einen Wert repräsentieren, wertvoll sein soll, so muß es der ein Sollen einschließenden Norm entsprechen; da die Übereinstimmung von Wollen und Sollen als eine allgemeine Vernunftbestimmung den Anspruch erheben kann, von allen vernünftigen Wesen als wertvoll anerkannt zu werden, so kommt der Norm Allgemeingültigkeit zu. Es kommt ihr ein unbedingter Wert zu, weil das geforderte, das gesollte Wollen ein solches ist, das ich von jedem andern an meiner Statt fordern kann; sie wird um ihrer selbst willen gewollt, nach ihr wird aus Pflicht gehandelt. Die Verwirklichung des sittlichen Prinzips verlangt einen wirklichen Träger des sittlichen Bewußtseins, eine Persönlichkeit; durch sie soll das Wollen verwirklicht, das gesollte Sein zum Dasein gebracht werden. Das aber kann nicht in der Isoliertheit, sondern in der Gesamtheit, im Zusammenhang mit der Gesellschaft geschehen; dadurch erlangt auch diese einen ethischen Wert und wird zu sittlichen Lebensgebieten gestaltet. Diese erhalten jedoch selbst niemals einen allgemeingültigen inhaltsbestimmten und absoluten Wert; sie sind vielmehr etwas Veränderliches und stetig Werdendes. Dabei unterliegen sie immer der Kritik der sittlichen Normen, der allgemeingültigen Bestimmung des Sittengesetzes; auch die in ihr herausgebildete Sitte untersteht dem formalen sittlichen Prinzip, das aus ihnen hervorgeht, aber nicht mit ihm identisch ist. In ihnen, in dem Kulturzusammenhange findet die Persönlichkeit das Material, an dem sie ihre sittliche Bestimmung auszuwirken vermag; die Stelle, in die sie innerhalb der allgemeinen Organisation eingeordnet ist, kann sie vermöge ihrer individuellen Begabung so einnehmen, wie eben nur sie sie einzunehmen vermag.

„Die Ethik ist" nach Christ (Grundriß der Ethik) „die systematisch geordnete Darstellung des sittlichen Lebens in seinem ganzen Umfange und mit seinen prinzipiellen Voraussetzungen, wie es aus dem Wesen des Menschen als eines auf der Grundlage seines leiblichen Organismus sich entwickelnden endlichen Geistes und aus der Natur der menschlichen Verhältnisse und Beziehungen zur Außenwelt sich ergibt." Da eine solche Ethik das menschliche Wesen in organischen Zusammenhang mit einer umfassenden Weltanschauung bringt, so bezeichnet man sie auch als philosophische Ethik; sie steht aber als solche nicht im Gegensatz zur theologischen (christlichen) Ethik, welche das sittliche Leben so darstellt, wie es aus dem Wesen des Christentums als dessen praktische Betätigung sich ergibt. Denn eine vernünftige Anschauung vom Christentum „kann die christliche Sittlichkeit nur als die Blüte und Vollendung des echt Menschlichen betrachten, und eine wirklich philosophische Ethik nicht bei den

jeweilen gegebenen sittlichen Zuständen der Menschen stehen bleiben, sondern auf Grund derselben jenes Echt-, Ideal- oder Normalmenschliche darstellen wollen und darum unmöglich die relativ höchsten Erscheinungen und Bestrebungen der Sittlichkeit ignorieren oder geringschätzen, wie sie innerhalb und in Zusammenhang mit der christlich-abendländischen Kultur geschichtlich zutage getreten sind und zumal heute zutage treten". Innerhalb der philosophischen Ethik unterscheidet man eine empiristische und eine idealistische Richtung. Die empiristische Richtung bestimmt das Wesen des Menschen nur nach dessen in die Augen fallenden Erscheinungen, nach den sich in der gewöhnlichen Erfahrung kundgebenden Gefühlen, Trieben, Betätigungen und Beziehungen zu der Außenwelt nebst deren bestimmenden Einflüssen; die idealistische Richtung betrachtet als das wahre Wesen des Menschen sein geistiges, über das Sinnliche erhabene, wenn auch innig damit verknüpfte Sein mit angeborenen sittlichen Anlagen, unbedingter Norm und idealem Ziel. Diese beiden Richtungen stehen nicht in Gegensatz zueinander; sie lassen sich sehr wohl miteinander und ebenso mit der christlichen Ethik zu einem einheitlichen Ganzen verschmelzen. Dabei wird allerdings vorausgesetzt, daß die christliche Ethik nicht einfach der Bibel, resp. dem Lebensbilde Jesu entnommen wird; denn auch hier spielen die Zeit- und Lebensverhältnisse eine große Rolle, so daß eine einfache Herübernahme für unsere Zeit nicht möglich ist. „Vielmehr kann der Inhalt der christlichen Sittenlehre nur abgeleitet werden aus dem sittlich-religiösen Prinzip des Christentums, in welchem sich dessen Wesen am getreuesten ausdrückt, dem Prinzip der Geistigkeit Gottes und der Gotteskindschaft der Menschen; dieses Prinzip, nicht eine bloße theoretische Lehrformel, sondern ein Lebensverhältnis und zugleich fort und fort in allen Gestaltungen des Christentums wirkende Triebkraft ist geeignet, Vernunft und Gemüt zu befriedigen." Es schöpft allerdings seinen Inhalt aus der Bibel und besonders aus dem Wort und Lebensbilde Jesu, soweit derselbe sich als echt sittlicher Lebensgehalt kundgibt; aber auch aus der geschichtlichen Entwicklung des christlichen Prinzips bis zur Gegenwart entnimmt es solchen Lebensgehalt. Nimmt man, wie es die idealistische Richtung im Anschluß an Kant tut, an, daß in der höheren Geistesnatur des Menschen die sittliche Norm als Anlage (Vernunftanlage) vorhanden sei, welche sich aber, wie die empiristische Richtung annimmt, im Menschen wie in der Menschheit im Laufe der Zeit im Kampf mit den Trieben und Begehrungen zu ihrer wahren und idealen Gestalt erst entwickelt, so kündigt sich das Sittliche als ein Sollen, als eine kategorische Forderung an den Willen des Menschen an; dadurch erhält die Ethik einen imperativen Grundcharakter, den sie auch auf der fortgeschrittensten Stufe menschlicher Sittlichkeit nie verliert, während eine rein darstellende, deskriptive Ethik nur möglich ist, wenn das Sittliche wie ein Naturprozeß oder ein Naturprodukt aufgefaßt wird. Von anderer Seite (Fuchs, Gut und böse; Wesen und Werden des Sittlichen) wird die sittliche Anlage, das „innerliche Hängen an bestimmten geistigen Werten im Tun und in der Art der Menschen", dem Gemüte zugeschrieben; „Gemüt nennen wir dies Leben als die Kraft, in der ein Mensch den andern versteht, ihm wertvoll wird und ihn als Wert erfaßt" (Fuchs a. a. O.). Diese sittliche Vernunftanlage, das absolut Sittliche, ist demnach nicht ein Produkt der menschlichen Gesellschaft, als etwas bei ihrem Glücksstreben als notwendig Erkanntes und konventionell Festgesetztes, dem infolgedessen auch nur relative und temporäre Gültigkeit zukäme; sondern es ist ein Absolutes, unbedingt Verpflichtendes, allgemein Gültiges, Unwandelbares, wenn es auch in zeitlichen Formen auftritt und

seine Erkennung und Anerkennung seitens der Menschen gleich der des Naturgesetzes nur unter deren natürlichen Existenzbedingungen vor sich gehen kann, sein Inhalt daher nur allmählich, stufenweise, immer reiner und reichlicher ihrem Bewußtsein (Gewissen) sich erschließt. „Hieraus erklären sich die geschichtlichen Wandlungen der Moral, die durch Zeit und Ort bedingte Verschiedenheit der sittlichen Anschauungen und Forderungen, welche jedoch mit dem zunehmenden geistig-sittlichen Fortschritte der Menschheit einer immer größeren Übereinstimmung über die Forderungen der Sittlichkeit weichen wird, wie schon bisher ein gewisser Kern der Sittlichkeit, in beschränkterem oder weiterem Umfang der Anwendung, überall gegolten hat, wo die Menschheit wenigstens einigermaßen zu wirklichem Geistsein erwacht ist" (Christ a. a. O.). Da bei verschiedenen Menschen die sittliche Anlage im einzelnen verschieden stark ist und auch ihre Ausbildung verschieden ist, so muß auch ihre Sittlichkeit verschieden sein; „da die Art der Gemütsbildung bei den verschiedenen Menschen sehr verschieden ist, so müssen auch ihre sittlichen Urteile sehr verschieden ausfallen" (Fuchs a. a. O.). Eine völlig vereinzelte Kraft ist die sittlich gestaltende Kraft, wie sie im Menschen auftritt, im Leben der Welt nicht; sie ist vielmehr eine besondere Form des in allen lebenden Wesen vorhandenen inneren Entwicklungs- oder Bildungstriebes. Dieser absolute Charakter des Sittlichen wird von der idealistischen Richtung der philosophischen Ethik in der Annahme einer ewigen sittlichen Weltordnung begründet; sie ist zu fassen als eine unendlich sittliche Norm und unendliche, diese Norm im Einklang mit der Naturordnung zur Anerkennung und Durchführung zu bringende Macht. „Der Begriff der sittlichen Weltordnung führt von selbst von der Sittlichkeit zur Religion hinüber und zeigt dadurch, daß beide in einem notwendigen inneren Zusammenhange stehen, wie sie auch geschichtlich sich miteinander entwickelt haben und jederzeit voneinander wechselseitig — günstig oder ungünstig — beeinflußt werden" (Christ a. a. O.). „Im Leben des primitiven Menschen hängt alles mit der Religion zusammen; allmählich löst sich dann ein Gebiet des Lebens nach dem andern von ihr los. Je tiefer die Menschen die geistigen Werte erfaßten und verstanden, desto tieferes Verständnis erwarteten sie auch von ihrem Gott; ja in vertiefter Vorstellung von Gott kommt ihnen der sittliche Fortschritt erst zum Bewußtsein" (Fuchs a. a. O.). Es bildet sich in ihnen die Überzeugung, daß bestimmte sittliche Werte das allein Wichtige seien, und daß diese in den beherrschenden Mächten zur Darstellung kommen; dadurch trieb die Religion zum Monotheismus hin. Religion und Sittlichkeit gehen aus derselben Kraft des menschlichen Gemütslebens hervor; in beiden sucht der Mensch nach einem Anschluß an ein Seelenleben außer ihm. Den einen Anschluß sucht er beim Menschen und entwickelt so das menschliche Gemeinschaftsleben mit seinen sittlichen Werten; den andern sucht er bei den übermenschlichen Gewollten und deren Wirkungsart. Sittliches Empfinden ist da „in voller Stärke erst vorhanden, wo es seine Werte mit ungebrochener Gewißheit als die setzt, die in der Leitung der ganzen gewaltigen Welt mit berücksichtigt sind, die einfach deshalb unausrottbar sind; je stärker das sittliche Empfinden, desto unmittelbarer wird es als der einzige Wert und Zweck der Welt empfunden und der Mensch, der noch nicht darüber reflektiert, ob ein Wesen mit eigenem Seelenleben oder tote Kräfte die Welt lenken, empfindet unter der Wucht dieser Überzeugung einfach nur, daß ein solches Wesen mit solchem Verständnis da ist und alles beherrscht" (Fuchs a. a. O.). „Eine von diesem Zusammenhange mit der Religion abgelöste, gegen sie in-

differente oder neutrale, rein auf sich selbst gestellte Sittlichkeit, wie sie heute vielfach, so z. B. von der Gesellschaft für ethische Kultur, verlangt wird, ist daher nur relativ berechtigt gegenüber einer vom Ethischen gleichgültig abgewendeten oder durch hierarchischen Geist ihm schädlichen oder durch widersinnige Lehren und Gebräuche unhaltbar gewordenen Religionsform, an sich aber als Trennung zweier in derselben Region des menschlichen Geisteslebens gelegener, natürlich verbundener Gebiete ein Widerspruch in sich selbst" (Christ a. a. O.). Allerdings bedarf die mit relativer Selbst- und Vollständigkeit aus dem tieferen Wesen des Menschen abgeleitete Sittenlehre nicht der Religion, wohl aber die Verwirklichung derselben in der Sittlichkeit; denn die Gottesidee gibt der Sittenlehre für diese Verwirklichung einen gewissen Halt.

„Die Individualethik stellt das sittliche Leben dar, wie es sich als Personleben des Einzelnen gemäß dem spezifischen Geistwesen des Menschen mit Hilfe der Selbsterziehung zum tugendhaften Charakter nach allen Seiten gestaltet" (Christ a. a. O.); sie gliedert sich nach dem Verhältnis des Einzelnen zur Welt, zu den Menschen und zu Gott. „Die Sozialethik handelt von der Betätigung des guten Charakters im organisierten Gemeinschaftsleben, d. h. in den besonderen sittlichen Gemeinschaften, welche teils das Produkt, teils das Übungsfeld des sittlichen Geistes sind" (Christ a. a. O.); diese Gemeinschaften sind Familie, Staat und Kirche. Eine scharfe Grenze läßt sich übrigens zwischen Individual- und Sozialethik nicht ziehen; denn man darf nie vergessen, daß die Entstehung sittlichen Empfindens im Menschen stets unter dem Einfluß des bestehenden sittlichen Lebens vor sich geht. „Der Mensch braucht, sobald er zum Bewußtsein erwacht, nicht nur körperliche Nahrung, sondern das Gefühl von anderen in der eigentümlichen Art als ein Wert berücksichtigt zu werden, das wir Liebe nennen" (Fuchs a. a. O.); sein ganzes gemeinsames Arbeitsleben ist durchzogen von dem Bedürfnis nach geistiger Gemeinschaft. Indessen ist Sittlichkeit nicht, wie schon angenommen worden ist, einfach das Produkt der Arbeitsgemeinschaft; denn „sobald der Mensch völlig in seine Arbeit versinkt und über sie hinaus keine Zeit und Kraft mehr übrig hat, beginnt seine sittliche Kraft zu wanken" (Fuchs a. a. O.). Wohl aber wächst das sittliche Leben im Menschen durch den beständigen Verkehr und Austausch mit seinen Genossen zu einem weiten Gebilde von geistigen Bedürfnissen und äußeren Formen an, die alle als Werte empfunden werden, weil das innere Suchen nach Verständigung sie schuf, in ihnen sich bereichert und durch sie allein befriedigt werden kann; „das von innen quellende Leben, zu dem jener dumpfe Trieb nach Teilnahme geworden ist, wird ihm mit allem, was von ihm berührt ist, zum Wichtigsten und Größten. Er macht seine Achtung vor sich selbst abhängig von diesen Werten, die er von jedem geistigen Wesen verlangt; damit ist der Kreis des sittlichen Lebens geschlossen" (Fuchs a. a. O.). Dieses hat sich im Laufe seiner Entwicklung durch die Jahrhunderte hin auf allen Gebieten eine besondere Sprache in Worten und Sitten geschaffen; durch sie kann der Mensch allein sein nicht mehr so einfaches Innenleben andern verständlich machen. Eine ganze Reihe von Gebieten ist nach sittlichen Gesichtspunkten gestaltet worden; solche Gebiete sind Familie, Staats- und Volksleben, zu denen in der Weiterentwicklung des sittlichen Lebens neue Gebiete des Lebens hinzukommen, welche zum Ausdruck und zur Arbeitsstätte des menschlichen Gemütslebens gemacht werden. „Diese Entwicklung vollzieht sich nicht von selbst. Von selbst entsteht nur die Tatsache, daß im Fortschreiten des wirtschaftlichen Lebens Menschen auf neue Arbeitsgebiete

gedrängt werden, wo ihr Seelenleben zunächst gefährdet wird. Die Hilfe kommt durch Menschen, die mit starkem Gemüte die Gabe verbinden, in das Leben Gemütswerte hineinzulegen. Sie gestalten das neue Gebiet, führen seinen sittlichen Wert den Menschen in Tat und Wahrheit vor Augen und gewinnen so die Gewissen gegen die vielen materiellen Interessen, die einer Neugestaltung entgegenwirken" (Fuchs a. a. O.). Sie reißen mit ihrem starken Seelenleben andere zu demselben Streben fort und prägen so den Menschen ihrer Zeit das Ziel auf, dem sie als ihrer sittlichen Vollendung zustreben müssen; so ist es zu verstehen, daß aus solchen Wirkungen in einer Zeit eine gewisse Gleichmäßigkeit des sittlichen Urteils hervorgehen muß. Damit aber diese Männer auf weite Kreise so wirken können, muß in den Menschen ihres Wirkungskreises irgend ein Verwandtes schon vorhanden sein, an dem sich das Neue festhakt und nicht mehr losläßt; so entsteht ein einheitliches sittliches Empfinden durch ein ganzes Volk hin. Die griechische Philosophie hat vergeblich gerungen, „den Gedanken vom alleinigen Wert des eigenartig geschlossenen menschlichen Innenlebens und der es vermittelnden Gemeinschaft klar zu erfassen; erst das Christentum hat mit voller Klarheit diesen Wert dem Auge des Menschen sichtbar gemacht und zugleich mit der starken Glut echter, weltüberwindender Begeisterung ihn zu verwirklichen gedacht" (Fuchs a. a. O.). Der englische Utilitarismus machte den Versuch, die Sittlichkeit von der Religion und also auch vom Christentum zu trennen; er vollzieht diese Lösung durch den Nachweis, daß das sittliche Leben der Menschheit aus dem Streben nach irdischer Glückseligkeit entsteht. Hobbes († 1652) hat in seinem „Leviathan" den Staat als das gewaltige, alles umfassende Lebewesen hingestellt; denn nach ihm gibt es kein Gebiet des Innenlebens, das aus irgend einem Grunde den Bestimmungen und Interessen der Gemeinschaft entzogen werden dürfte, also auch nicht das der Sittlichkeit. Dadurch aber entwickelte sich die Auffassung des Staates als Kulturstaat, in dem die innere Selbständigkeit des Menschen gegenüber der kirchlichen und staatlichen Autorität anerkannt wurde; der Kulturstaat hat für die leibliche und geistige Wohlfahrt seiner Untertanen und deren fortschrittliche Entwicklung zu sorgen und eine Stätte für die Arbeit der Untertanen an der Fortentwicklung der Kultur zu sein. Klarheit und Selbständigkeit des Handelns ist für diese Auffassung nur zu erreichen durch klare Erkenntnis der im Zusammenleben der Menschen liegenden Aufgaben und durch Hingabe an sie; aber nicht mehr das Glück ist das Ziel des Strebens, sondern die Mehrung und Verbreitung der in dem Zusammenleben entstehenden Güter. Wundt hat in seiner Ethik „den einzelnen menschlichen Willen völlig in den Zusammenhang des gesamten Geisteslebens hineingestellt; Fühlen, Wollen, Denken sind nicht unser Eigentum allein, sondern das aller Wesen, die geistiges Leben haben. Sie gehen von uns hinaus in andere und wieder von andern her durch uns hin und bilden so ein Band zwischen allen; nur diese Annahme bietet eine Erklärung der tatsächlich bestehenden Wechselwirkung im geistigen Leben, für das Vorhandensein gemeinsam erstrebter Ziele, gemeinsam empfundener Gefühle, gemeinsam als wahr gedachter Gedanken und die Erziehung dieser geistigen Lebensregungen im einen durch den andern" (Fuchs a. a. O.). Gemeinsame Vorstellungen, Gefühle und Triebe verbinden die Menschen zu einer Gemeinschaft; die aktiven Betätigungen des Willens scheiden sich die einzelnen Individuen von der Gemeinschaft, der sie angehören, und entwickeln sich zu selbstbewußten Persönlichkeiten. Indem diese aber mit Bewußtsein die Stelle erfaßt, die ihm in der Gemeinschaft zukommt und indem es durch Kultur und Geschichte

Gedankenkreise sich aneignet, die ihm ursprünglich fremd waren, kehrt sie reicher an geistigem Inhalt wieder zur Gemeinschaft zurück; so hilft sie mit an der Erreichung des Ziels, das in einer von geistigen Werten ganz und gar durchdrungenen geistigen Gemeinschaft zu suchen ist. Wie im Volk die Individuen, so werden in einer höheren Gemeinschaft die Völker in freiem Austausche miteinander stehen; „das auf diese Weise entstandene und fortan wachsende Gesamtleben der Menschheit ruht nun zwar ebenso wie das Leben des Einzelnen auf materieller Grundlage, aber es ist doch gerade wegen seiner umfassenden Natur in höherem Maße als dieses eine geistige Gemeinschaft" (Wundt, Ethik), in der die sittlichen Aufgaben immer höher werden. Der Mensch hat sein geistiges Leben aus der Gesamtheit; er hat deshalb auch die Aufgabe, am Auf- und Ausbau des geistigen Lebens der Gesamtheit mitzuwirken, weil in diesem der höchste Wert zu suchen ist und das geistige Leben des Einzelnen aufgeht. Der in der Gemeinschaft sich ausbildende Gesamtwille (Gesamtgeist) dauert als die Kraft alles Lebens über die Existenz des Einzelnen wie über die der Gesamtheit hinaus; er ist unvergänglich. An ihm aber nimmt der Mensch nicht mit dem Verstand, sondern mit dem Gemüte Anteil; aus ihm, aus dem Empfinden für den Wert des das Leben veredelnden Schaffens liegt auch die Triebkraft des sittlichen Lebens im Dienste der Gemeinschaft, die ihn mit dem Ewigen, dem Göttlichen verbindet. Der sittliche Wert des Einzelnen kann daher nicht darin aufgehen, daß er ein dienendes Glied der Entwicklung der Gemeinschaft ist; denn nicht sie gibt ihm, sondern er gibt ihr den Wert. Die sittliche Persönlichkeit hat vielmehr als solche einen Wert; dieser äußert sich im Verständnis der Welt im Gemüt, in der Religion, worauf die Wertung der Person Jesu ruht. Ihm erscheint er als ein Ausfluß der ewigen schaffenden Kraft des Weltalls; in ihm versteht der wahre Christ ihr inneres Wesen und ihren Zweck mit diesem ganzen unendlichen Leben der Welt. Von hier aus gestaltet er sein Leben in edlem Sinne; er macht es zur edlen Gemeinschaft mit gleichgesinnten und gleichgestimmten Menschen. „Frömmigkeit erst ist Wurzel wahrer, starker Sittlichkeit; sie kann weiter dauern ohne Frömmigkeit, aber sie hat das zarte werdende Leben nicht mehr, das diese ihr gibt" (Fuchs a. a. O.).

3. Allgemeine Pädagogik.

Die allgemeine oder theoretische Pädagogik hat das Ziel und die Mittel der praktischen Pädagogik festzustellen; die besondere oder praktische Pädagogik hat darzulegen, wie dieselben sich mit Rücksicht auf die gegebenen Verhältnisse in der Wirklichkeit zu gestalten haben. „Das Ziel ist außerhalb der Schule in den sozialen Bedürfnissen der Zeit begründet; die Mittel sind die allgemeinen Mittel aller Einwirkung des Menschen auf den Menschen und praktisch allgemein bekannt. In ihren Elementen sind Ziel und Mittel jeder Pädagogik dieselben; die Kombinationen dieser Elemente sind aber Wandlungen unterworfen, die von den besonderen Verhältnissen eines Zeitalters abhängen" (v. Schubert-Soldern, Die menschliche Erziehung). Das Ziel der Erziehung liegt im gesellschaftlichen Leben; dieses ist aber in stetem Wechsel begriffen, weshalb auch die gesellschaftlichen Bedürfnisse und mit ihnen die Ziele der Erziehung wechseln. Daraus geht hervor, daß es keine absolute Pädagogik gibt; denn Ziele und Mittel müssen nach Zeitaltern und Gemeinschaften wechseln. Das Bleibende und für alle Zeiten Wertvolle in den in verschiedenen Zeiten von den Führern der Pädagogik geschaffenen Systemen gehört nur

dem allgemein menschlichen Wesen an, wie es sich in entwickelten Gemeinschaften kundgibt; denn unentwickelte Gemeinschaften kennen kaum die Anfänge einer absichtlichen und planmäßigen Erziehung. Die Pädagogik muß daher eine sozial-theoretische Grundlage haben; sie muß in der Anthropologie und Soziologie begründet sein.

„Das Ziel der Erziehung kann nur in dem bestehen, was für alle gilt, nicht aber nur für einen Einzelnen; die individuelle Erziehung kann nur darin bestehen, daß die allgemeinen Ziele der Erziehung dem einzelnen Individuum möglichst angepaßt werden" (v. Schubert-Soldern a. a. O.). Wenn nun auch dieses Ziel bei verschiedenen Völkern und in verschiedenen Zeitaltern sich verschieden gestaltet, so gibt es doch ein bestimmtes Gebiet geistiger Erscheinungen, die überall sich finden, weil sie zum Wesen der menschlichen Natur gehören, in ihm begründet sind; dazu gehören auch bestimmte moralische Erscheinungen, ohne welche eine menschliche Gesellschaft überhaupt nicht bestehen kann. Aus diesen allgemeinen, in dem Wesen des Menschen und der menschlichen Gesellschaft begründeten Prinzipien muß das Ziel der Erziehung entwickelt werden; es kann nur in der leiblichen und geistigen Beschaffenheit des Individuums bestehen, die es zu einem brauchbaren und glücklichen (moralischen) Glied der menschlichen Gesellschaft seiner Zeit machen. „Weil aber der Egoismus eine notwendige Voraussetzung des Altruismus ist, so darf das egoistische Ziel nicht gestört werden; deswegen ist das erste Ziel der Erziehung, ein Gleichgewicht zwischen egoistischen und altruistischen Gefühlen herzustellen. Um aber mit den altruistischen Gefühlen ins Gleichgewicht zu kommen, müssen die egoistischen sich zuerst untereinander das Gleichgewicht halten; das zweite, dem ersten untergeordnete Ziel ist daher, ein Gleichgewicht der egoistischen Gefühle untereinander herzustellen" (v. Schubert-Soldern a. a. O.), was durch die Vielseitigkeit des Interesses bewirkt wird. Die allgemeine Erziehung hat diese beiden ersten Ziele der Erziehung ins Auge zu fassen; sie hat aber auch die allgemeine Grundlage für alle geistige und technische Bildung zu schaffen und den gesellschaftlichen Verkehr aller Glieder eines Ganzen zu ermöglichen. Die Ziele der Gesellschaft, in welcher der Einzelne ein moralisches Glied sein soll, fordern aber ihnen entsprechende Funktionen der einzelnen Gesellschaftsglieder, die nicht alle gleich sind; diese Funktionen bilden den Beruf des Einzelnen. Deshalb muß neben die allgemeine Erziehung noch die Berufserziehung treten; sie hat den Einzelnen zu befähigen, sein Leben im Einklang mit den gesellschaftlichen Zielen und im Dienst derselben zu vollbringen. „Die Gesellschaft lebt ja im Einzelnen, und der Beruf sichert die Existenz des Einzelnen und dadurch mittelbar auch die der Gesellschaft; die Gesellschaft soll also im eigenen Interesse ihren Gliedern die Produktion materieller und geistiger Güter möglichst zu erleichtern suchen" (v. Schubert-Soldern a. a. O.) durch eine geeignete Berufserziehung. Die einzelnen Berufsarten bilden in ihrem Zusammenhange ein rational-ökonomisches Ganzes, in dem sie sich gegenseitig voraussetzen, stützen und fördern; deshalb muß die der allgemeinen Erziehung dienende allgemeine Bildung dafür sorgen, daß sie sich gegenseitig und in ihrem Verhältnis zum Ganzen verstehen und jeder Einzelne seine Pflichten gegen das Ganze, den Staat, erkennt. Die Erziehung erreicht in dieser Hinsicht nur ihr Ziel, wenn sie von dem dem Menschen Angeborenen, ihm Eigentümlichen, seinem Naturell, ausgeht; dieses tritt in somatischer Hinsicht in seiner Konstitution, in psychologischer Hinsicht in seinem Temperament und in der Anlage, d. h. in der Empfänglichkeit für bestimmte Eindrücke, hervor. In letzterer Hinsicht kann sich der Er-

zieher leicht täuschen, indem er ein Talent oder ein frühzeitiges Auftreten starker Empfänglichkeit für ein Zeichen und Gewähr dafür hält, daß die Erziehung bald und sicher ihr Ziel erreicht; „keineswegs", sagt Schopenhauer, „lassen sich aus den im Knaben sich zeigenden intellektuellen Fähigkeiten die künftigen prognostizieren, vielmehr werden die ingenia praecocia, die Wunderkinder, in der Regel Flachköpfe; das Genie dagegen ist in der Kindheit oft von langsamen Begriffen und fast schwer, eben weil es tief faßt." In der richtigen Erkenntnis des Naturells und der jeweiligen Verhältnisse und „in der Klugheit, sich den herrschenden Umständen anzupassen, liegt das pädagogische Verständnis; somit ergeben sich ausschließlich aus dem Naturell des Zöglings die Mittel, deren sich der Erzieher zur Realisierung seiner Absicht bedienen muß" (Leisser, Grundzüge der Pädagogik). Ein Mittel der Erziehung ist die Bildung; sie wird dem Kinde durch den Unterricht vermittelt.

„Die allgemeine Bildung dient den Pflichten und Bedürfnissen des Menschen außerhalb seines Berufes" (v. Schubert-Soldern a. a. O.); das Bedürfnis nach ihr ist aus der Entwicklung selbständiger Berufsklassen in der Gesellschaft hervorgegangen. Sie hat ihre Grundlage in der Elementarbildung, welche die unumgängliche Vorbildung für alle Berufsarten vermittelt. Zu der allgemeinen Bildung gehört in erster Linie die allgemeine Berufsbildung; sie soll den volkswirtschaftlichen Zusammenhang aller Berufsklassen kennen lehren, um die einseitige Auffassung des eigenen Berufes zu verhindern. Um seine Pflichten als Staatsbürger zu erfüllen, bedarf jeder eines möglichst selbständigen Urteils in sozialpolitischen Dingen, das er nur auf Grundlage der Erkenntnis des Zusammenhangs der verschiedenen staatlichen Einrichtungen untereinander und ihrer sozialen und politischen Ziele gewinnen kann; dafür hat sozialpolitische Bildung zu sorgen. Und endlich bedürfen die Glieder der Gesellschaft und des Staates einer im allgemeinen einheitlichen Welt- und Lebensauffassung, die im einzelnen verschiedene Formen annehmen kann; diese Bildung soll durch die Lebenslehre vermittelt werden (Philosophie, Kunst, Religion). Nicht dieselbe Art und auch nicht dasselbe Maß von allgemeiner Bildung müssen alle Glieder eines Volkes haben; die Verschiedenheit der Anlagen, Erziehung und des Berufs macht dies auch unmöglich. „Notwendig ist nur, daß nirgends eine geistige Kluft zwischen den einzelnen Ständen und Berufsklassen entsteht und daß ein allmählicher Übergang von der höchsten zur niedrigsten Bildung vorhanden ist, damit auch ein geistiger Verkehr, wenn auch nur mittelbar, durch alle Stände hindurchreicht und die gemeinsamen Bedürfnisse und Ziele als gemeinsame im Bewußtsein aller rege erhält" (v. Schubert-Soldern a. a. O.).

„Der fruchtbarste Unterricht", sagt Henk-Traudt (Schafft frohe Jugend! Zur Reform des Elementarunterrichts von Henk-Traudt; Thüringer Verlagsanstalt, 1904), „ist unstreitig der, welcher auf der steten liebevollen Anschauung der umgebenden heimatlichen Natur beruht, auf den wirksam gemachten Einflüssen des um uns brausenden heimatlichen Lebens; darum stelle man die Heimat in den Mittelpunkt aller Betrachtungen, gehe von ihren Erscheinungen aus und beziehe alles auf sie zurück." Das ist keine neue Weisheit; sie ist uns von Rousseau, Salzmann, Pestalozzi u. a. gepredigt, leider aber bis heute noch wenig beachtet worden. Alles Schreiben und Reden über künstlerische Erziehung hilft nichts, wenn man nicht ernst macht mit der anschaulichen Grundlage des Unterrichts, die nur in der Heimat des Kindes zu finden ist; hier sind die Wurzeln seiner Kraft. „Was in dieser Gegend in der Erde liegt, und darauf wächst und

darüber läuft, das habe ich untersucht und davon verstehe ich etwas"; so hören wir den Dichter Frenssen durch Jörn Uhl sagen, und so sollte jeder Dorfbewohner sagen können. Er sollte in der Schule lernen, die Beziehungen zwischen Boden, Wasser, Luft, Licht und Lebewesen zu verstehen und die so erworbenen Kenntnisse in seinem Berufe zu verwerten; auf dieser Grundlage kann sich dann auch eine solide sittliche und religiöse Bildung aufbauen. Der Hauptgrund des mangelhaften Erfolges des Schulunterrichts, über den jeder Sachverständige klagt, ist darin zu suchen, „daß im Schulunterricht die Beziehungen zum praktischen Leben zu dünn gesponnen sind" (John, Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung); infolgedessen erwächst aus dem Schulunterricht kein Interesse für die Lebensfragen, das zur geistigen Weiterbildung treibt. Nur im innigen Verkehr mit der Heimat gewinnt das Kind klare, mit starken Gefühlstönen verbundene Vorstellungen, aus denen sich ein gesundes Denk- und Willensleben entwickeln kann; nur auf dieser Grundlage kann die geistige, ästhetische und moralische Bildung gedeihen. Eine wichtige und für den Erfolg unerläßliche Voraussetzung hat allerdings dieser heimatkundliche Unterricht, der sich durch die ganze Schulzeit hindurchzieht; er verlangt, daß der Lehrer die Heimat seines Schulortes genau kennt. Es ist deshalb die erste Forderung an einen in einen neuen Ort versetzten Lehrer, daß er sich mit der neuen Heimat nach allen Richtungen innig vertraut macht; ohne diese Vertrautheit schwebt sein ganzer Unterricht in der Luft. Er muß aber auch mit den Veränderungen, die in der heimatlichen Natur im Laufe des Jahres vor sich gehen, beständig bekannt sein, wenn seine Schulspaziergänge fruchtbar sein sollen und er Anknüpfungspunkte für seinen Unterricht finden will; die Führung eines Tagebuches ist unerläßlich. Bis ins Detail spezialisierte Lehrpläne, die dem Lehrer den Stoff für jede Woche oder gar für jeden Tag vorschreiben, sind hier nicht am Platze; was wir brauchen, das sind Richtlinien zur Durchführung in den einzelnen Klassen, resp. Abteilungen und Fächer, innerhalb welcher dem Lehrer freier Spielraum zu lassen ist. Innerhalb dieses Rahmens hat jeder Lehrer von Woche zu Woche zu untersuchen, was nach der Heimat seines Schulortes und dem Stand seiner Schule Gegenstand der unterrichtlichen Betrachtung in Natur und Kultur zu sein hat; er hat zu prüfen, in welchem Umfange, in welcher Art und zu welcher Zeit er die für den Unterricht nötigen Veranstaltungen zu treffen hat, und welche Lehrmittel ihm zur weiteren Bearbeitung des Stoffes im Schulzimmer zur Verfügung stehen. Durch einen solchen Unterricht werden die Sinne für die Aufnahme von Reizen geübt, aus denen starke Empfindungen hervorgehen, welche die Grundlage des Geisteslebens sind; das Kind wird mit der Beschaffenheit und Schönheit der heimatlichen Natur und Kultur vertraut, erhält ein praktisches Verständnis für Natur- und Kulturerscheinungen und Sinn und Liebe für die Heimat. Wie sich die Bildung eines Volkes an der heimatlichen Natur bis zur höchsten Blüte entwickeln kann, sieht man bei den Griechen, an deren Kulturschätzen sich noch heute die Menschheit erquickt; durch die mit scharfen Sinnen erfaßte Natur ihrer Heimat wurden sie zur Philosophie und Kunst hingeführt. Diesen Weg muß auch das deutsche Volk bei der Erziehung und Bildung seiner Jugend einschlagen; dann wird auch die Frage der künstlerischen Erziehung, mit der wir uns in den letzten Jahren eingehend beschäftigt haben, gelöst werden. „Die Kunst steckt in der Natur, man muß sie nur herausreißen"; so hören wir den Meister Albrecht Dürer reden, und er hat recht. Wir müssen bei unseren Kindern Sinn und Verständnis für die Naturschönheit wecken

und pflegen, um Sinn und Verständnis für die Kunstschönheit zu erzeugen; ohne diese Grundlage schwebt auch hier alles in der Luft.

Es ist eine Tatsache, „daß das Durchschnittskind ein außerordentlich unvollkommenes Geschöpf ist, daß es nicht nur klein und schwach, sondern auch unreif und unentwickelt ist, seine Muskel- und Gehirnlage unvollständig, sein Koordinationsvermögen sehr schwach ist und seine Sinneswahrnehmungen sehr begrenzt sind; wenn es wächst, wachsen seine verschiedenen Fähigkeiten ungleich, langsam und ruckweise mit" (Oppenheim a. a. O.). Soll die Erziehung auf normalem Wege zum Ziele gelangen, so dürfen gewisse Tatsachen der Entwicklung und deren Vervollkommnung nicht aus dem Auge gelassen werden; geschieht dies nicht, so werden die Nervenzellen der Kinder, die sich mehr oder weniger in einem Zustande unbeständigen Gleichgewichts befinden, leicht erschöpft, so daß in der Folge Nervenschwäche eintritt. „Alles in allem lehren die jetzigen Methoden zu viel und geben der freien Entwicklung zu wenig Gelegenheit" (Oppenheim a. a. O.); sowohl das Kind, wie der Lehrer dürfen nicht in die Zwangsjacke der Schablone eingepreßt werden, sondern müssen ihre Persönlichkeit zur Geltung bringen können. Allein man darf auch hier nicht, wie das in neuerer Zeit geschieht, das Kind mit dem Bade ausschütten; auch die „Persönlichkeitspädagogik" hat ihre Grenzen, die sie ohne großen Nachteil für die Erziehung und Bildung nicht überschreiten darf. „Die Lehrerpersönlichkeit ohne didaktische Schulung ist ein verzehrendes Feuer, das nur Asche hinterläßt, oder ein Funken gebendes Eisen, um an falscher Stelle Feuer anzufachen; erst die didaktisch geschulte Lehrerpersönlichkeit vermag der Unterrichtslektion den Odem des Lebens einzuhauchen" (John a. a. O.). Lehrerpersönlichkeit und Methode bedingen sich gegenseitig; keine vermag ohne die andere Erfolge von Wert zu erzielen. Auch die Schülerpersönlichkeit darf nicht überschätzt werden; die Individualität des Kindes soll beachtet, sie soll aber erst zur Persönlichkeit entwickelt werden, wozu der Unterricht mithelfen soll. Allerdings ist derselbe noch lange nicht immer in der Praxis methodisch, obwohl sehr viel schon über Methode geredet und geschrieben worden ist; „die Praxis ist fast ausnahmslos auf sich selbst gestellt, d. h. viele Lehrer wissen keine Fäden von der Theorie in die Praxis zu spinnen, jene auf diese zu beziehen, diese durch jene zu fördern" (John a. a. O.). Wenn der Unterricht methodisch, d. h. nach den Entwicklungsgesetzen des kindlichen Geisteslebens erteilt wird, dann unterstützt er die Wirkung der Lehrerpersönlichkeit, macht diese erst fruchtbar; denn Methode ist nicht identisch mit Schablone, bei der jede Unterrichtslektion in eine und dieselbe Form gegossen wird. Die Praxis des Unterrichts läßt sich nicht so zügeln, „daß wir zwischen die Glieder einer Unterrichtslektion, zwischen die einzelnen Formalstufen einer methodischen Einheit streng chinesische, Ort und Zeit trennende Scheidewände stellen können" (John a. a. O.); durch den Versuch, dies zu tun, ist die Methode in Verruf gekommen und mit Schablone verwechselt worden.

Der „Lernprozeß" ist in neuerer Zeit vielfach Gegenstand eingehender Erörterungen gewesen; besonders die der Ergebnisse der physiologischen Psychologie sich bedienende experimentelle Pädagogik hat sich mit ihm beschäftigt. Die „Experimentelle Didaktik" von Lay bietet eine Reihe auf Versuchen und genauen Beobachtungen beruhender Erörterungen, welche Beachtung verdienen, wenn sie auch nicht so neu und von so epochemachender Bedeutung sind, als der Verfasser annimmt; eine neue Grundlegung für die Didaktik wird sein Buch immerhin noch nicht abgeben können, weil ihm der lückenlose und logische Zusammenhang fehlt. Auch ist seine Auffassung

zu einseitig von der Wertschätzung der Bewegungsempfindungen beeinflußt; Lay tut, als habe er dieselben zum erstenmal für die Didaktik verwertet und hätte damit das Ei des Kolumbus gefunden. Es läßt sich denn doch nicht mit Lay annehmen, daß die Bewegungsempfindungen allgemein als Mittel der Erhöhung geistiger Prozesse auftreten; wo Bewegungsempfindungen tatsächlich vorkommen, da sind sie eine wesentliche Bedingung geistiger Tätigkeit, sonst haben sie neben andern Faktoren nur mitwirkende Bedeutung. Im übrigen hat Lay wie die Herbart-Zillerianer nicht beachtet, daß die Didaktik dem Lehrer Anweisung für den Lehrprozeß geben und nicht den Verlauf des Lernprozesses darstellen soll; die Lehrmethoden aber sind logische Gebilde und beziehen sich bloß auf die Prozesse im Lernenden, die aber selbst sowohl psychologischer als logischer Art sind. Seyfert („Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform") sucht ebenfalls den Gang des methodischen Verfahrens aus den geistigen Entwicklungsgesetzen abzuleiten; er schließt sich dabei an Wundt an. Diese Entwicklungsgesetze sollen auch bei der einzelnen didaktischen Maßnahme dem Lehrer vorschweben; nach psychogenetischen Gesetzen soll er verfahren. Aber seine Entwicklungsgesetze sind keine durch Induktion gewonnenen Gesetze, sondern aus Tatsachen abstrahierte Prinzipien; das Gesetz enthält eine Reihe verschiedener Prinzipien. Aus dem Charakter der Prinzipien ergibt sich keine Reihenfolge; deshalb lassen sich auch keine Lernstufen darauf gründen. Sallwürk sucht in den „didaktischen Normalformen" „die Form zu finden, in der nach logischen und psychologischen Gesetzen jeder Unterricht in jedem seiner einzelnen Glieder geführt werden muß"; er tritt also in Gegensatz zu den einseitig psychologischen Methoden, besonders zu der der Herbart-Zillerschen Schule. Logisch soll die Methode sein, weil es die erste Aufgabe des Unterrichts ist, Wissenschaft zu pflegen und die Wissenschaft logische Erkenntnis ist; daher muß die Frage nach dem Lehrobjekt im Vordergrunde der Didaktik stehen. Die Wissenschaft kann aber nicht als Ganzes und Fertiges dem einzelnen Menschen ohne weiteres zugeeignet werden; sie muß vielmehr in dem Einzelnen nach denselben Gesetzen aufgebaut werden, nach denen sie selbst entstanden ist. Dabei muß aber beachtet werden, daß nicht der tatsächliche Gang der wissenschaftlichen Forschung für den Lehrprozeß vorbildlich ist; sondern es müssen die befolgten Prinzipien herausgelesen und in den veränderten Umständen der schulmäßigen Erkenntnisbildung angewendet werden. Das hat auch Sallwürk nicht beachtet; die „Methode" bestimmt auch bei ihm, wie bei der Herbart-Zillerschen Schule, alles, was zu tun ist, während die Probleme des Stoffs, die einzeln zu verfolgenden Zwecke, die Notwendigkeit dieser oder jener Maßnahmen bestimmen müssen.

Der „Gang der Entwicklung aller Erkenntnis muß für jeden menschlichen Geist notwendig prinzipiell derselbe sein und bleiben" (Dr. Meßmer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden); daher kann ein wissenschaftlicher Lehrer das, „was mit Rücksicht auf die logische Entwicklung der Erkenntnisse getan werden muß", auch ohne Methodik tun, „sofern er sich nur gewöhnt hat, darauf zu achten, wie auch die Wissenschaft ihre Ergebnisse entwickelt. Wer aber imstande ist, den Gang der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung gewissermaßen mit angeborenem Instinkte sich anzueignen, der wird dennoch durch ein absichtliches Studium der Methodenlehre viel gewinnen, nämlich so viel, wie jeder Mensch, in dem eine unbewußte Handlung zur Stufe der vollkommenen Bewußtheit sich erhebt" (Meßmer a. a. O.). Es darf aber ganz besonders nicht übersehen werden, daß der Lehrer immer mehr, je höher er in seiner geistigen

Bildung fortschreitet, sich immer mehr von dem ursprünglichen Zustande des kindlichen Geistes entfernt und infolgedessen es ihm schwer fällt, sich in dasselbe einzufühlen; dieser Verlust muß durch die wissenschaftliche Einsicht in die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens ersetzt werden, wodurch zugleich auch die Fähigkeit erworben wird, sich in das Geistesleben eines andern Menschen einzufühlen. Diese wissenschaftliche Einsicht soll die Didaktik dem Lehrer vermitteln; sie sucht nachzuweisen, wie der Lehrer verfahren muß, um das Kind zur Hervorbringung bestimmter geistiger Erzeugnisse zu veranlassen. Sie baut sich auf die Psychologie auf; aber nicht alle psychischen Vorgänge besitzen didaktische Bedeutung, weshalb sie nur bestimmte psychische Vorgänge aus der ganzen Psychologie heraushebt. Sie gibt Vorschriften, Normen, für den Lehrer, damit der Unterricht desselben zu richtigen Ergebnissen führt und Ökonomie der geistigen Kräfte erstrebt wird; sie ist daher eine normative Wissenschaft, welche die Zweckmäßigkeit zum obersten Prinzip hat. Die Ergebnisse des Unterrichts können wissenschaftlicher (intellektueller) und sittlich-künstlerischer (ethisch-ästhetischer) Art sein; Wissenschaft, Kunst und Leben liefern danach dem Unterricht den Stoff. Die Didaktik fordert Richtigkeit der Ergebnisse der Tätigkeit des Zöglings in wissenschaftlicher, ethischer und ästhetischer Hinsicht; sie muß sich also auf die betreffenden Wissenschaften, die Logik, Ethik und Ästhetik, resp. auf die logischen, ethischen und ästhetischen Wissenschaften stützen. Da Forscher, sittlich Handelnde und Künstler den Weg zur Erreichung ihrer Ergebnisse doch auch durchmachen müssen, so müssen sich in der Darstellung dieser Entwicklungen (nicht der systematischen Darstellung der bereits gefundenen Ergebnisse) in den betreffenden Werken, jene allgemeinen Methoden erkennen lassen, deren jeder Mensch, auch das Kind, sich bedienen muß, um dasselbe Ziel zu erreichen. Alle diese Darstellungen befolgen aber logische Gesetze, die sich in der normalen Entwicklung aller Menschen geltend machen; es sind daher objektive, wissenschaftliche Gesetze, sind objektiv-logische Normen. Ihnen treten die Normen zur Seite, welche die Methoden mit Rücksicht auf das im einzelnen Menschen Veränderliche gestalten; es sind dies die subjektiv-psychologischen Normen. Berücksichtigt die Didaktik diese beiden Reihen von Normen, so erreicht sie ihren Zweck; daher ist die Zweckmäßigkeit das oberste Ziel der Didaktik. Das Logische unterscheidet sich vom Psychologischen dadurch, daß seine Ergebnisse richtig oder wahr sein müssen, was beim Psychologischen nicht der Fall ist, denn es kommt gar nicht darauf an, wohin ein psychischer Prozeß führt; infolgedessen ist der logische Vorgang stets von dem Bewußtsein des Ziels begleitet, der beim psychologischen Vorgang fehlt. „Wollen wir dem Zögling die Elemente der Kulturschätze der Gegenwart in wissenschaftlicher, ästhetischer und sittlicher Hinsicht beibringen, so bedarf er der planmäßigen, zielbewußten Leitung; gegenüber der freien Entwicklung bedeutet die planmäßige Leitung aber eine Beschleunigung" (Meßmer a. a. O.), denn wir wollen den Zögling rascher zum Ziel führen, als es durch die natürliche Langsamkeit der freien Entwicklung möglich ist. Um dies möglich zu machen, muß der Erzieher allerdings die psychische Entwicklung des Kindes kennen, wie sie bei dem Kinde sich vollzieht, das erzogen wird; ein Kind, das sich ohne jede Erziehung, also ganz selbständig entwickelt, ist uns zudem auch nicht bekannt. Die zweckmäßige Benutzung der geistigen Fähigkeiten und Mittel setzt aber eine logische Überlegung voraus, welche vorerst darüber entscheidet, was an psychologischen Vorgängen didaktisch verwertbar ist, oder wie man sie so gestalten kann, daß das Ziel der Didaktik erreicht wird; die Didaktik folgt daher nicht den

psychischen Gesetzen, sondern leitet und beherrscht sie; nicht das subjektiv-psychologische Lernverfahren des Zöglings reguliert des Lehrers Methode, sondern die Methode des Lehrers reguliert das Lernverfahren des Zöglings. Wir müssen uns aber hüten zu glauben, wir könnten durch den Unterricht alle Bedingungen herstellen, aus denen mit kausaler Notwendigkeit das sittliche Handeln hervorgehen muß; denn neben den Vorstellungen sind noch andere Bedingungen fürs sittliche Handeln vorhanden, die wir durch den Unterricht nicht völlig leiten und beherrschen können. Sie sind in der Gemütslage des Menschen zu suchen, welche mit jedem Augenblick wechseln kann; sie ist auch bei jedem Schüler eine andere, so daß jeder Schüler besonders behandelt werden müßte. Der Unterricht hat also in erster Linie die Erzeugung von Erkenntnissen (Wissenschaft, Wahrheit) im Auge; er bezweckt also dasselbe beim Schüler herbeizuführen, was der Forscher mit seinen Problemen erstrebt. Aber der Forscher ist mit seinen Problemen allein und weiß nicht, wohin ihn der angetretene Weg führt; der Zögling dagegen steht unter Führung des Lehrers, der das zu erstrebende Ziel kennt und infolgedessen die Umwege und Irrtümer, denen der Forscher ausgesetzt ist, vermeiden kann. Nach diesem Ziel, nach den Zwecken, aber richtet sich die Methode; die Aufeinanderfolge der einzelnen Probleme aber richtet sich nach dem Besitzstande des Wissens des Schülers (Prinzip der Lückenlosigkeit). Die in den Wissenschaften niedergelegten Kulturschätze der Gegenwart haben einen solchen Umfang angenommen, daß der Mensch ohne Führung und Leitung sich auch die elementarsten Kenntnisse nicht anzueignen vermöchte; diese Führung und Leitung soll der Lehrer und an seiner Stelle später das Lehrbuch übernehmen. Beide müssen, wenn sie diesen Zweck erfüllen wollen, die Ergebnisse der Wissenschaft entwickeln und nicht darstellen; sie müssen den Entstehungsgang der Wissenschaft befolgen und nicht den der systematischen Darstellung derselben. Alle Wissenschaft ist aber in Urteilen formuliert; die Ergebnisse der Methode müssen demnach wissenschaftliche Urteile sein. Da nun diese bei allen Menschen nach den Gesetzen der Logik gebildet werden, so haben auch die Methoden der Erkenntnisbildung allgemeingültige Bedeutung; sie gelten für jeden Menschen ohne Unterschied des Alters usw.

Die Methoden, deren wir uns bei der Gewinnung von Erkenntnissen bedienen, sind zusammengesetzt; die Elemente derselben sind Analyse, Synthese, Abstraktion, Determination, Induktion und Deduktion; diese Elemente bestehen aus den Elementen des Denkens, aus Urteilen, Begriffen und Schlüssen. „Da zur klaren und deutlichen Erkenntnis eines Zusammengesetzten eine Mehrzahl von Urteilen notwendig ist, unser Denken aber in einem Augenblick nur je eines zu fällen imstande ist, so müssen wir jedes Zusammengesetzte zerlegen; je weiter die Analyse in der Zerlegung geht, desto vollkommener wird unsere Erkenntnis von dem Gegenstand" (Meßmer a. a. O.). Gegeben sind uns bei der Erforschung der Wahrheit immer nur zusammengesetzte Erscheinungen; um jeden einzelnen Vorstellungsinhalt mit voller Klarheit zu erfassen, zu apperzipieren, müssen wir die Erscheinung zerlegen. Bei dieser Analyse kommen wir zunächst auf Vorstellungen; diese aber bestehen aus durch die Sinne vermittelten Empfindungen, welche demnach die letzten Elemente der Analyse sind. Die Analyse braucht jedoch nicht immer soweit zu gehen, als es überhaupt möglich ist; es sind ihr vielmehr Schranken gesetzt einmal durch Ziele und Aufgaben des Lehrplans und dann durch die betreffende Wissenschaft, welche durch die Methode vermittelt werden soll. Für die Naturwissenschaft sind die Sinneswahrnehmungen die Elemente; stellen sich wissen-

schaftliche Bedürfnisse ein, welche größere Exaktheit verlangen, als sie uns die einzelnen Sinnesorgane bieten können, so müssen wir sie durch künstliche Hilfsmittel verstärken. Die elementare Analyse besteht in der „Zerlegung einer Erscheinung in ihre Teilerscheinungen, ohne daß man sich noch darum kümmert, in welchen gegenseitigen Beziehungen die Teile des Ganzen zueinander stehen mögen" (Wundt, Logik); sie ist beschreibend, wenn ausschließlich das Nebeneinander, und erzählend, wenn das Nacheinander in Betracht kommt. Sehr häufig sind diese Analysen jedoch mit der kausalen Analyse verbunden; sie gibt den kausalen Zusammenhang der Teile an und steht somit im Dienste der Erklärung. Die logische Analyse besteht in der Zerlegung einer komplexen Tatsache in ihre Bestandteile mit Rücksicht auf die logischen Beziehungen derselben; sie nimmt die Form von Folgerungen an. In der der Analyse folgenden Synthese spielt die Apperzeption eine große Rolle; mit Hilfe derselben wird das Einzelne zu einem Zusammengesetzten zusammengefaßt. Hat sie es nur mit den durch die vorangegangene Analyse gelieferten Vorstellungen zu tun, so ist sie eine reproduktive; sie ist der Prüfstein für die Richtigkeit der ersteren. Wird die vorangegangene Analyse nur vom Lehrer vollzogen (Erzählen einer Geschichte), so ist die Synthese beim Schüler eine produktive; sie ist die letztere aber immer, wenn nicht alle, sondern nur gewisse Elemente der vorangegangenen Analyse bei der Synthese benutzt werden; sie kommt zur Anwendung bei der Bildung der wissenschaftlichen Begriffe, bei der Festsetzung von Ergebnissen des Unterrichts, Gruppierungen usw. Da hierbei aus einer zusammengesetzten Vorstellung oder aus einer Mehrzahl solcher Vorstellungen gewisse Bestandteile eliminiert und die zurückbleibenden als Elemente eines Begriffes festgehalten werden, so findet zugleich eine Abstraktion statt; sie ist die Voraussetzung der Vergleichung ganz verschiedener Objekte. Da sie schon eine gewisse Stufe der geistigen Entwicklung voraussetzt, so sind Kinder von 9—14 Jahren häufig noch nicht in der Lage, Abstraktionen zu vollziehen; sie denken noch allzuleicht an die ganzen, ungeteilten Erscheinungen, in Individualvorstellungen, worauf bei der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes Rücksicht genommen werden muß. Als die erste Stufe der Abstraktion bezeichnen wir die, wo eine repräsentative Vorstellung als räumlich und zeitlich bestimmt erscheint, d. h. an einen bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit gedacht wird; auf dieser Stufe stehen die normalen Kinder schon vor dem 9. meist schon vor dem 6. Lebensjahr (Schnee, der heute auf den Hof gefallen ist). Die zweite Stufe der Abstraktion hat das Kind beschritten, wenn seine repräsentative Vorstellungen wohl noch räumlich, aber nicht mehr zeitlich bestimmt sind; auf dieser Stufe stehen die Kinder etwa vom 6.—9. Lebensjahre. Auf der folgenden Stufe der Abstraktion wird der Begriff repräsentiert durch eine Vorstellung, die weder räumlich noch zeitlich bestimmt ist und daher leicht durch eine andere, ebenso unbestimmte ersetzt werden kann; sie wird in der Zeit vom 9.—14. Lebensjahre vorgebildet, aber noch nicht überwunden. Auf der vierten Stufe der Abstraktion endlich wird der Begriff nicht mehr durch mehrere Vorstellungen, sondern nur durch ein Zeichen, das Wort, repräsentiert; auf diese Stufe der geistigen Entwicklung gelangen die Kinder erst im nachschulpflichtigen Alter (Gerechtigkeit ist eine Tugend). Die Abstraktion geht mit Analyse und Synthese Hand in Hand; beide sind ohne sie nicht möglich. Deutlich hervortritt sie allerdings erst bei der Begriffsbildung; denn diese verlangt ein Abstrahieren von allen den Merkmalen, die nicht zum logischen Inhalte des Begriffes gehören. Die Abstraktion

macht der Lehrer; der Schüler macht sie nach dem Vorbilde des Lehrers auch, wird sich aber dessen nicht klar bewußt. Das Prinzip der Anschauung verlangt wohl ein Ausgehen vom sinnlich Wahrnehmbaren; aber das Fortfahren muß notwendig abstrakt sein. Dazu muß der Schüler allmählich hingeführt werden; durch Auswahl und Verteilung des Lehrstoffs nach den Stufen der Abstraktionsfähigkeit sucht man die dabei für den Lernenden auftretenden Schwierigkeiten zu umgehen. Die Begriffsbildung kann an einem Gegenstande vollzogen werden (isolierende); sie kann aber auch an mehreren Gegenständen vollzogen werden (generalisierende). Die Umkehrung der Abstraktion ist die Determination; sie setzt die Abstraktion voraus. Durch die Abstraktion ist der Inhalt eines Begriffes abstrakt geworden, d. h. er wurde von den konkreten Erscheinungen losgerissen; durch die Determination wird der Begriff mit diesen konkreten Erscheinungen wieder verbunden, näher bestimmt (angewandte Aufgaben usw.). Die Determination verfolgt die große Aufgabe, die in den einzelnen Wissensgebieten enthaltenen Kenntnisse miteinander in Beziehung zu setzen; damit werden die Schranken der künstlichen Abstraktionen, durch welche die verschiedenen Wissensgebiete voneinander getrennt sind, aufgehoben und die Erarbeitung eines Gesamtweltbildes, eine Weltanschauung, angestrebt. Jedes Fach geht seinen Gang; die Zusammenhänge aber stiften wir, wenn der Lehrstoff dazu Gelegenheit bietet und sie als wertvoll für die Bildung erscheinen.

Eine der wichtigsten Aufgaben der Wissenschaft ist die Auffindung von Gesetzen; ihre Vermittlung ist eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts, zu deren Lösung er sich der Induktion und Deduktion bedient. Ein Gesetz ist ein allgemeiner Satz; es wird in der Form des Urteils ausgedrückt. Die logischen Glieder eines Gesetzes stehen in dem Verhältnis von Ursache und Wirkung, Grund und Folge zueinander; sie sind Begriffe, während die des Begriffes Urteile sind, die in Beziehung zueinander stehen. Das letzte Ziel aller Wissenschaft ist die Erklärung, die Antwort auf das Warum einer Erscheinung; deshalb wird von ihr auch in letzter Linie nicht der Begriff, sondern das Gesetz erstrebt, soweit dies möglich ist. Das Prinzip entsteht in der Wissenschaft durch Abstraktion aus vielen einzelnen Fällen; das Gesetz aber entsteht durch Induktion (Hinleitung). Das Prinzip erklärt nichts; es ist ein Hilfssatz, dessen wir uns nebst anderen Hilfssätzen bei der Ableitung des Gesetzes bedienen (Schwerkraft). Die Induktion wird wohl beständig von Abstraktionsvorgängen begleitet, aber sie enthält daneben noch ein experimentelles Verfahren zur Auffindung der wesentlichen Bedingungen einer Erscheinung; sie führt zu Gesetzen, während die Abstraktion nur zu Begriffen führt. Die Induktion muß die Einsicht in die Abhängigkeit einer einzelnen Erscheinung vermitteln; sie hat also die Ursache oder den Grund eines Tatbestandes nachzuweisen. Der Lehrer braucht aber nicht wie der Forscher eine Erscheinung in allen den verschiedenen Umständen zu prüfen, wie dies der Forscher tun muß, um zum Gesetz zu gelangen; vielmehr kann und muß er sich auf diejenigen Umstände beschränken, die sich auf der Bildungsstufe des lernenden Zöglings ergeben können und die ihn auf dem kürzesten Wege zu dem bekannten Ziele hinführen. Die Induktion muß auch zeigen, daß die in einem einzelnen Falle festgestellte Abhängigkeit auch in den übereinstimmenden Fällen stattfindet; es muß die Allgemeinheit des Gesetzes nachgewiesen werden. Die wesentlichen künstlichen Hilfsmittel der Induktion sind das Experiment und die Konstruktion; das erstere wird namentlich in der Naturwissenschaft, das letztere namentlich in der Mathematik verwendet.

Als ein natürliches Hilfsmittel muß die Hypothese (Vermutung) angesehen werden; sie ist im Unterricht nur so weit herbeizuziehen, als sie sich von der Wissensstufe des Zöglings aus ungesucht von selbst ergibt. Ist auf dem Wege der Induktion ein allgemeiner Satz gefunden, so wird derselbe, das Gesetz, in neuen Fällen bestätigt; dieses Verfahren bezeichnet man als Deduktion. Sie ist nur im Anschluß an die Induktion möglich; geht der Unterricht von der Deduktion aus, so muß vorausgesetzt werden, daß der Induktionsprozeß zur Gewinnung des betreffenden Allgemeinen schon durchlaufen worden ist.

Die bisher entwickelten Unterrichtsformen sind durch logische Überlegungen in bezug auf die Gedanken des Lernenden vom Gesichtspunkte des Lehrenden entstanden; da nun die Gesetze des logischen Denkens bei allen Menschen gleich sind, so gelten diese Unterrichtsmethoden allgemein. Nun begleiten aber den Lernprozeß des Individuums neben den logischen Formen auch noch psychische; sie sind individuell und veränderlich und beeinflussen die Denkvorgänge nur hinsichtlich der Leichtigkeit und Raschheit ihres Verlaufes (Ermüdung und Übung, Gefühlslage, Gedächtnis, Aufmerksamkeit usw.). Der Lehrer muß daher die Individualität des Schülers studieren; das geschieht durch genaue Beobachtung, am sichersten durch das Experiment. Die von diesem Gesichtspunkte aus getroffenen methodischen Maßnahmen bezwecken die Leichtigkeit und Raschheit des Denkens; sie wollen Zeit und Kraft ersparen (Ökonomie des Lernens). Diese Ersparnisse sind möglich, weil dem Lernenden ein Lehrer als Führer beigegeben ist, der die zu erstrebenden Ziele kennt; nur insofern wird der logische Prozeß des Lehrens nach Seiten der Leichtigkeit und Raschheit beeinflußt. Alles Lernen steht unter dem Einfluß der Ermüdung und Übung; von diesen Phänomenen sind alle anderen Faktoren (Aufmerksamkeit, Gedächtnis usw.) abhängig. Die Übung ist ein Faktor der geistigen Arbeit, der sie fördert; die Fähigkeit, das Maximum der Übung zu erreichen, ist ebenso individuell verschieden wie auch die Übungsfestigkeit, d. h. die Wirkung der Übung. Das Gegenspiel der Übung ist in gewissem Sinne die Ermüdung; denn sie setzt die Leistungsfähigkeit herab. Der Ermüdungsgrad ist individuell; ebenso ist es die Erholungsfähigkeit, d. h. die Abnahme der Ermüdung, die besonders durch den Schlaf hervorgerufen wird. Jedes Unterrichtsfach besitzt aber auch einen spezifischen Ermüdungswert; noch mehr beeinflußt wird aber die Leistungsfähigkeit des Schülers durch den Ermüdungsgrad des Lehrers, der ebenfalls individuell ist. Bei jeder geistigen Arbeit dauert es eine gewisse Zeit, bis die volle Leistungsfähigkeit eintritt; es bedarf der Anregung zu dieser Tätigkeit. Bevor Ermüdung eintritt, macht sich das Gefühl der Müdigkeit bemerkbar; es läßt sich durch erhöhtes Interesse an der Arbeit verscheuchen, wodurch aber eine geistige Überanstrengung hervorgerufen wird, die einen um so höheren Ermüdungsgrad herbeiführt. Diese geistige Überanstrengung wird besonders durch die Anwesenheit gleichstrebender Klassengenossen herbeigeführt, welche Ehrgeiz und Übereifer beim Schüler erzeugen; anderseits wird auch, besonders bei jüngeren Kindern, die Arbeit durch die Arbeitsgenossen gefördert. Übersteigt diese Förderung jedoch die Leistungsfähigkeit des Schülers, so tritt die geistige Überanstrengung mit ihren nachteiligen Folgen ein. Die Ökonomie des Lernens muß sich auf die drei Seiten des Lernens, auf die Auffassung, das Einprägen (Behalten) und auf die Anwendung (Übung) des Stoffes beziehen. Diese drei Seiten sind jedoch innig miteinander verbunden und unterstützen sich gegenseitig, so daß eine scharfe Scheidung nicht möglich ist. Der Erleichterung des Auffassens dienen die Anschauung und die Aufmerksamkeit;

es ist selbstverständlich, daß sie auch zugleich das Behalten unterstützen. „Das Prinzip der Anschauung bestimmt nicht den Gegenstand des Wissens, sondern bloß die Form, von welcher die Entwicklung desselben ausgehen soll; es verlangt nur, daß man diese Formen irgendwie sinnlich wahrnehmbar darstelle" (Meßmer a. a. O.). Wo dies nicht möglich ist, da muß man sich mit der Veranschaulichung begnügen; mit derselben soll die Auffassung so vermittelt werden, daß sich das Resultat ebenso leicht und sicher ergibt, wie wenn man von angeschauten Gegenständen ausgegangen wäre (Darstellung in kurzen Sätzen und Anführung von Einzelheiten, mit räumlich bestimmten Individualvorstellungen, mit Bewegung der direkten Rede, Karte, Zeichnung, Bild, Modell, Gebärde, Symbole). Die Hauptbedingung für die Aufmerksamkeit des Schülers ist die Aufmerksamkeit des Lehrers; er wirkt durch Suggestion. Eine andere Bedingung der Aufmerksamkeit ist die Darbietungsform des Stoffes; sie wird durch dieselbe gesteigert, wenn man das Simultane in ein Sukzessives auflöst. Beim unmittelbaren Behalten tritt ohne weiteres eine Reproduktion ein, beim mittelbaren Behalten muß vor der Reproduktion eine aufmerksame Wiederholung stattfinden; man muß die Kinder soviel als möglich zu dem ersteren erziehen, an energische Konzentration gewöhnen. Dem verstandesmäßigen Einprägen muß das mechanische nachfolgen; beides muß zusammenwirken. Als subjektive Mittel des Behaltens treten noch Erinnerungsvorstellungen auf; sie sind individuell. Besonders einflußreich sind die optischen (visuellen) und akustischen (auditiven) Erinnerungsvorstellungen; auch die motorischen Erinnerungsvorstellungen spielen bei manchen Menschen eine Rolle. Selten kommen diese Typen rein vor; am häufigsten sind sie gemischt, oder es dominiert eine der Typen. Alle Vorstellungstypen zerfallen in zwei Gruppen; die eine hat es mit den Sachen (unmittelbares Vorstellen), die andere mit Zeichen (mittelbares Vorstellen) zu tun. Die meisten Menschen sind hinsichtlich des unmittelbaren Vorstellens visuell, d. h. es gelingt ihnen am leichtesten, sich an einmal gesehene Dinge zu erinnern; innerhalb des visuellen Vorstellens gibt es aber wieder verschiedene Grade der Vollkommenheit, auch können verschiedene Seiten desselben (Farben, Formen) verschieden ausgebildet sein. Beim mittelbaren Vorstellen spielen die Wortvorstellungen eine große Rolle; der Lehrer muß seine Schüler durch genaue Beobachtung und Versuche kennen lernen, um zu wissen, wie er dem Einzelnen ihrer individuellen Beschaffenheit entsprechend ihnen die geistige Arbeit erleichtern kann. „Das Schreiben ist für sämtliche Typen deshalb sehr wertvoll, weil es sowohl die Visuellen als auch den Akustiker zur aufmerksamen Analyse und zu einer längerdauernden Beschäftigung mit einer Vorstellung zwingt; jedes neue oder schwierige Wort lasse man daher sofort nachsprechen und nachschreiben" (Meßmer a. a. O.). Das Nachsprechen und Nachschreiben hat aber nur dann einen Wert, wenn es mit konzentrierter Aufmerksamkeit geschieht; der Schüler muß das Bewußtsein haben, daß diese Tätigkeit von besonderem Wert für sein Lernen ist. Kennt der Lehrer die Individualität seiner Schüler, so wird er sie dementsprechend behandeln; er wird auch nicht mehr von ihnen verlangen, als er leisten kann. Von einem Schüler, der wortblind ist, wird er nicht verlangen, daß er gesehene Wortbilder von bestimmter Bedeutung erfaßt, resp. deutet; und ebenso wird er nicht erwarten, daß ein worttauber Schüler Wortklangbilder von bestimmter Bedeutung erfaßt usw. Verschiedenheiten des Vorstellungstypus sind angeboren; eine gewisse Ausgleichung kann aber durch Erziehung und Übung sowohl im einzelnen Individuum als zwischen verschiedenen Individuen herbeigeführt werden, ohne

daß man jedoch den Begriff „harmonische Bildung" als völlige Ausgleichung aller Verschiedenheiten auffassen darf. Um das Gelernte zum Eigentum des Schülers zu machen, muß es durch Wiederholung eingeprägt werden; die Wiederholungen, die in einer und derselben Lektion geschehen, sind die wertvollsten. Leicht faßbare Stoffe von geringem Umfange prägt man besser auf einmal fertig ein; bei Stoffen von größerem Umfange ist es vorteilhafter, wenn man die Wiederholungen auf verschiedene Tage verteilt. Das Lernen größerer Stücke im ganzen ist jedoch vorteilhafter als das abschnittsweise Lernen derselben; denn es führt meist in kürzerer Zeit zum Ziel, verlangt weniger Wiederholungen und garantiert ein besseres Behalten. Denn beim Lernen im ganzen sind die Wiederholungen gleichmäßiger verteilt und darum die Assoziationen fester; sie werden nur in der Richtung gebildet, in der sie später wirken sollen, wodurch Stockungen an den Übergängen vermieden werden; jedes Teilstück wird infolgedessen fest in das Ganze eingefügt; der Sinn des Ganzen wird leichter erfaßt und unterstützt besser die Auffassung und Einprägung des Ganzen, sowie die Aufmerksamkeit. Das schließt nicht aus, daß man schwierige Stellen besonders einprägt und sie dann immer wieder ins Ganze einfügt; mit Rücksicht darauf teilt man das Ganze ein, macht nach jedem Teilstück eine Pause, prägt beim wiederholenden Durchlesen nur die schwierigeren Teilstücke durch mehrmalige Wiederholung ein und kehrt zum Schlusse zum Durchlesen des Ganzen zurück. Sehr erleichtert wird das Einprägen durch Übersichten mit Stichwörtern; sie ergeben Assoziationszentren, wodurch das Behalten erleichtert wird. Die Wiederholungen haben aber nur dann einen Wert, wenn sie mit voller Aufmerksamkeit vollzogen werden; diese erreicht man aber am besten, wenn man die Form der Wiederholung, soweit dies mit Rücksicht auf den Stoff zulässig ist, ändert. Die Übung hat ihr Ziel erreicht, wenn die betreffende geistige Arbeit leicht und schnell und völlig selbständig erledigt werden kann; je mehr die Selbständigkeit fortschreitet, desto mehr muß der Einfluß des Lehrers bei der geistigen Arbeit zurücktreten.

Die Erziehung hat mit Benutzung der individuellen Anlagen den moralischen Charakter auszubilden, der niemals angeboren ist; diese individuellen Anlagen bestehen nur in den mit den Sinnesreizen, resp. den von denselben hervorgerufenen Empfindungen verbundenen Gefühlen, durch welche das Handeln bestimmt wird. Die sittliche Erziehung hat diese Anlagen in ihrer Entwicklung so zu beeinflussen, daß sie zum sittlichen Handeln hinführen; sie darf sie nicht unterdrücken, weil sie sonst mit den schlechten Anlagen auch die guten unterdrückt. Schlecht und gut sind in bezug auf die Anlagen überhaupt relative Begriffe; es kommt auf die Umstände an, unter welchen eine Eigenschaft zur Wirkung kommt, denen sie angepaßt werden muß. Deshalb gibt es auch kein bestimmtes Ziel der Erziehung in dem Sinne, daß ein bestimmter Charakter das Ziel jeder Erziehung sein müßte; dieses Ziel wird durch die sittlichen Anschauungen der Zeit, soweit sie als allgemeingültig angenommen werden, bestimmt. Dennoch gibt es gewisse sittliche Elemente, welche zu allen Zeiten und bei allen Kulturvölkern in ihrem Wesen dieselben sind und bleiben; sie werden daher immer von der öffentlichen Meinung als solche anerkannt und müssen infolgedessen bei der sittlichen Erziehung vor allen Dingen beachtet werden. „Das sittliche Ziel der Erziehung kann daher nur sein, das Wohl des Individuums mit den sittlichen Zielen der Gesellschaft in Übereinstimmung zu bringen, d. h. den Charakter des Individuums derart zu beeinflussen, daß sein Glück verträglich wird mit den sittlichen Zielen der

Gesellschaft" (v. Schubert-Soldern a. a. O.). Das Gleichgewicht der egoistischen Gefühle ist die Unterlage der Selbstbeherrschung; es ist daher als Vorbedingung der Übereinstimmung zwischen dem individuellen Charakter und der gesellschaftlichen Sittlichkeit in erster Linie ins Auge zu fassen. Um diese zu erreichen, ist dann ferner das Gleichgewicht zwischen den egoistischen und altruistischen Gefühlen zu erstreben; sie sind daher weiterhin ins Auge zu fassen. Die moralischen Grundsätze, welche durch die Erziehung als Richtlinien für den moralischen Charakter herausgebildet werden müssen, beruhen auf den Assoziationen von Vorstellungen; Grundsätze fordern geordnete Vorstellungsmassen, welche in dem kausalen Zusammenhange der Gefühle und der Vorstellungsinhalte begründet sind. Aus dem Vorstellungsorganismus mit seinen Gefühlen ergibt sich das Wollen; denn die Gefühle wirken als Bedürfnisse, die das Vorgestellte zu verwirklichen oder zu ergänzen streben. „Die elementarste Form einer Willenshandlung ist die Apperzeption eines psychischen Inhaltes; die äußere Willenshandlung ist ursprünglich ein untrennbarer Bestandteil jener Apperzeption, die sich auf den eigenen Körper des handelnden Wesens bezieht" (Baumann, Wille und Charakter). Die mit den Empfindungen verbundenen Gefühle sind zunächst Anreize zur Betätigung in reflexartigen Reaktionen; nach und nach schieben sich aber beim Menschen durch Erfahrung, Assoziation, Phantasie und Denken eine Menge von Vorstellungen zwischen Gefühl und Reaktion ein, wodurch der Wille eingeleitet wird. Hier greift die Erziehung ein; sie schafft Erfahrungen und leitet die Assoziation, die Phantasie und das Denken.

Wenn Pestalozzi als den Zweck der Pädagogik die naturgemäße Entwicklung des Kindes zur wahren, edlen Menschlichkeit und die harmonische Ausbildung aller Kräfte und Fähigkeiten bezeichnet, so ist damit dem ganzen pädagogischen Streben der Neuzeit die Richtlinie gegeben; denn im Gegensatz zur antiken Weltanschauung betont die moderne die volle Entwicklung aller in der Menschheit angelegten Kräfte. Seit ihm, überhaupt seit der durch die französische Revolution hervorgerufenen Geistesströmung ist die Doppelströmung der Individual- und Sozialpädagogik deutlich hervorgetreten; wie Kant sich bemühte, in den entgegengesetzten Strömungen der überlieferten Philosophie in scharf kritischer Weise zu vermitteln, so prägt sich auch in den aus seiner Philosophie abgeleiteten pädagogischen Gedanken diese Doppelseitigkeit aus. Wenn er auch in der Hauptsache noch unter dem Einfluß der Aufklärungspädagogik zur Individualpädagogik hinneigt, so ist doch sein Prinzip der sittlichen Vollkommenheit ein allgemeinmenschliches und also ein sozialpädagogisches; denn es faßt die Menschheit oder doch die Nation als ein soziales Ganzes ins Auge. Unter diesen Einflüssen sind auch Pestalozzis Anschauungen gereift; seine ursprünglich sozialpädagogischen Anschauungen nähern sich aber später wieder allmählich nach der individual-pädagogischen Seite hin, wodurch auch die nachpestalozzische Richtung im allgemeinen mehr eine individualistische Richtung erhielt. Besonders waren es die Neuhumanisten, welche sich die humane und ästhetische Bildung der Einzelpersönlichkeit zum Ziele setzten; nach dieser Auffassung kann durch eine solche Ausbildung der Individuen, kann das Menschengeschlecht auf eine höhere Stufe der Kultur gebracht werden. Je größer der Wert der Einzelpersönlichkeit ist, je mehr er zur Teilnahme an der Kulturarbeit befähigt ist, desto größer ist die Kraft der Gesellschaft, die sich aus Einzelpersönlichkeiten zusammensetzt; deshalb muß eine harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte erzielt werden, die in der human-ästhetischen Bildung ihre Blüte zeigt. Will die Individual-

pädagogik ihre Aufgabe lösen, so muß sie sich eine gründliche Kenntnis des menschlichen Geistes verschaffen; dazu bedarf sie der Psychologie. Die Schule ist für sie die äußere Veranstaltung zur Erziehung, deren Schwerpunkt in der Belehrung liegt; sie betont daher den Unterricht als Mittel der Erziehung. Neben der Psychologie als Wissenschaft wuchs aber allmählich die Soziologie heran; sie beschäftigte sich mit der Frage: „Unter welche Bedingungen soll das Zusammenleben und Zusammenwirken wirtschaftlich und kulturell fortgeschrittener Individuen und sozialer Gruppen gestellt werden, damit die zu schaffende gesellschaftliche Organisation sich in einem alle Glieder dieser Gesellschaft möglichst zufriedenstellenden Gleichgewicht befindet." Aus dieser Soziologie mußten auch der Pädagogik neue Aufgaben erwachsen; auf Grund des sozialen Bewußtseins und des daraus hervorgehenden sozialen Gewissens mußte sie eine allgemeine, allen zuteil werdende Erziehung fordern, welche sich nicht bloß auf die Schulzeit, sondern auch auf die Zeit nach der Schule erstreckt. Der Lehrer ist der Vertreter des sozialen Bewußtseins, des Gesamtwillens; er hat die Aufgabe, dem Nachwuchs die nationalen Kulturgüter zu übermitteln. Die Schule soll eine Kulturanstalt sein, die dem ganzen Volke allgemeine Bildung, die Ergebnisse der Wissenschaft übermitteln und zum künstlerischen Genießen und Schaffen befähigen soll; sie soll eine Pflege- und Vermittlungsanstalt der nationalen Kulturgüter sein. „Der Begriff der Sozialpädagogik besagt" nach Natorp „die grundsätzliche Anerkennung, daß ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie anderseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen; danach muß dann auch die letzte, umfassendste Aufgabe der Bildung für den Einzelnen und für alle Einzelnen sich bestimmen." Nach Bergmann, dessen Sozialpädagogik nach biologischen Gesichtspunkten aufgebaut ist, „ist der Mensch das Erzeugnis der Gattung (Menschheit); danach ist die Erziehung als Gattungs-(Menschheits-)Erziehung zu betreiben." Nach Wundt gibt der Gesamtwille als der vorherrschende dem Einzelnen das Gesetz; der Gesamtwille ist in der Gemeinschaft des Staates verkörpert, dessen Institutionen sich der Einzelne einfügen muß. Die Sozialpädagogik ist noch in der Entwicklung begriffen; sie muß alle Einseitigkeiten, die sich noch bei ihren Vertretern finden, zu vermeiden suchen. In diesen Einseitigkeiten wird sie von den Gegnern bekämpft; diese Bekämpfung kann ihr zeigen, wo noch Mängel und Fehler sind.

Von den Pädagogen unserer Zeit hat besonders Natorp auf der Grundlage der Pädagogik Pestalozzis die Pädagogik nach ihrer sozialen Seite hin ausgebaut; diesem Ausbau gibt seine Philosophie eine besondere Färbung. In der schon mehrfach im Pädagogischen Jahresbericht eingehend besprochenen „Sozialpädagogik" hat Prof. Natorp auf der Grundlage der Philosophie von Plato und Kant und der Pädagogik Pestalozzis eine Pädagogik der Willensbildung aufgebaut; die intellektuelle und ästhetische Bildung hat er nur so weit herbeigezogen, als sie im Dienste der Willensbildung stehen. In seiner neusten Schrift: „Allgemeine Pädagogik" hat er eine Zusammenfassung seines pädagogischen Systems gegeben und zwar unter Wegfall aller Spezialausführungen, in welcher die drei Hauptgebiete der Bildung von Anfang an gleichberechtigt nebeneinander auftreten. Unter Pädagogik versteht er die „Wissenschaft der Bildung, d. h. die theoretische Grundlage für die Entscheidung der die Erziehung und den Unterricht betreffenden Fragen. Bilden heißt gestalten oder zu seiner eigentümlichen Vollkommenheit bringen"; es setzt also den Begriff des

Zwecks, der erreicht, und des Ziels, das erstrebt werden soll, voraus. Diese sind in der Bildungsidee gegeben, wie sie aus der Erfahrung abgeleitet und durch die Philosophie begründet wird; denn sie soll zwar von der Natur als Erfahrungsgegenstand ausgehen, aber auf ein über der Erfahrung liegendes Ziel, die Idee, hinführen. Für die Erfahrung liefert die Psychologie, resp. Anthropologie die wissenschaftliche Grundlage; ihr tritt in neuerer Zeit die Soziologie zur Seite. Die Philosophie, soweit sie zur Pädagogik in Beziehung steht, zerfällt in Logik, Ästhetik und Ethik; denn die Bildung hat eine intellektuelle, ästhetische und ethische Seite. Natorp wendet sich gegen Herbart, für den nur Psychologie und Ethik Grundlagen der Pädagogik sind. Er betont dieser Auffassung gegenüber, daß die Ethik nur die Gesetzgebung des Willens liefert, die Erziehung aber sich auf die wesentlichen Richtungen seelischer Tätigkeiten, nicht auf den Willen allein erstreckt; die Bildung des Geistes besteht in nichts anderem als darin, „daß die Welten der Objekte, die Welt der Wissenschaft, die Welt des Sittlichen, die Welt der Kunstgestaltung, sich ihm bilden, d. h. nach ihren eigenen Gesetzen, die keine anderen als die Gesetze des Geistes selbst sind, in ihm aufbauen". Natorp stimmt mit Herbart darin überein, daß er bei der Erziehung nur die Bildung des Geistes im Auge hat; er nimmt deshalb wie Herbart die Psychologie und nicht die Anthropologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik an. Auch hätte man von Natorp, dem hervorragendsten Vertreter der Sozialpädagogik, erwarten sollen, daß er neben die Anthropologie die Soziologie als Lehre vom menschlichen Gesellschaftsleben, als pädagogische Hilfswissenschaft stellt. Gemäß der doppelten Begründung der Pädagogik auf die reinen Geisteswissenschaften einerseits und die Psychologie anderseits teilt Natorp die Pädagogik in die Lehre vom Bildungsinhalt und die von der bildenden Tätigkeit. Der Bildungsinhalt deckt sich mit dem Kulturinhalt; „es ist ein und dasselbe, was wir Kultur nennen, wenn wir es als Gemeinbesitz der auf eine gewisse Höhe der Entwicklung gelangten Menschheit, Bildung, wenn wir es als geistigen Besitz des Einzelnen ins Auge fassen; daher ist auch die Gliederung und Einheit des Bildungsinhaltes zu studieren von der Gliederung und Einheit des Kulturinhaltes, deren Erforschung, besonders seit Kant, die erste, eigentlich alleinige Aufgabe der eigentlichen Philosophie". Sie hat drei Richtungen in der Kulturarbeit festgestellt: die wissenschaftliche, die sittliche und die ästhetische Kultur; diese entsprechen ebensovielen Grundrichtungen der Gestaltung von Bewußtseinsinhalten. „Die Religion hat eigene Gestaltungsweisen neben und außer diesen nicht aufzuweisen, obgleich sie sich aller genannten zur Darstellung ihres eigentümlichen Inhaltes bedient; sie kann daher den vorigen Gebieten nicht gleichartig koordiniert werden, sondern nimmt eine besondere Stellung ein." Der Inhalt der menschlichen Bildung ist an sich gemeinschaftlich; „individuell ist nur die Begrenzung, in welcher der Einzelne nach seinen Kräften und nach den Umständen seiner Lage an diesem gemeinsamen Besitz teilzunehmen vermag". Die durchgehende Wechselbeziehung der Begriffe Erziehung und Gemeinschaft wird festgehalten in dem Begriff „Sozialpädagogik"; dieser will also bedeuten „die grundsätzliche Anerkennung, daß ebenso die Erziehung des Individuums in jeder Hinsicht durch die Gemeinschaft bedingt ist, wie umgekehrt eine menschliche Gestaltung der Gemeinschaft durch eine ihr gemäße Erziehung des Einzelnen, die an ihr teilnehmen". Die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens machen also das aus, was man soziale Pädagogik nennt; denn alle Bildung ist einerseits gemeinschaftlich, anderseits individuell. „Bildung durch Arbeit zur

Arbeit, durch soziale Organisation zur Teilnahme an ihr, ebenso durch soziale Erziehung zu eigener sozial erziehender Tätigkeit; diese drei Dinge sind unter dem eigentümlichen Gesichtspunkt der bildenden Tätigkeit nur die notwendig zusammengehörigen Glieder eines Organismus, der Organismus der Menschenbildung. Diese dreifache Entwicklung aber vollzieht sich in der Tat (annähernd wenigstens) in entsprechenden äußeren Organisationsformen: nämlich in der häuslichen Bildung, der Schulbildung und der Bildung im freien Verein Erwachsener."

„Die erste Schöpfung des kindlichen Geistes und die Grundlage zu allen weiteren ist die Bildung der Wahrnehmungen"; ihr Wesen liegt „in dem Akt des Bestimmens, der Fixierung, gleichsam Feststellung des geistigen Blickes auf ein Einzelnes". Die zweite große geistige Schöpfung findet die eigentliche Erziehung schon fertig vor; es ist die Sprache, welche eine soziale Errungenschaft ist. „Durch sie werden die Ergebnisse der Geistesarbeit der Jahrtausende, die an ihr geschaffen haben, dem Kinde überliefert"; mit dieser Überlieferung wird auch die Sprache überliefert und wie die Ergebnisse der Geistesarbeit vom Kinde angeeignet. „Mit der Entwicklung der Vorstellung durch Wahrnehmungs- und Sprachbildung geht die Entwicklung der Tätigkeit Hand in Hand"; sie ist ein „natürlicher Ausfluß des kindlichen Entwicklungs- und Ausbildungsdranges". Die Grundlagen der Bildung sind an sich für alle dieselben; „der Unterschied der Stände und gesellschaftlichen Klassen hat auf dem Gebiete der Bildungsfragen an sich kein Recht. Die notwendige Differenzierung der Bildung nach den Anforderungen des späteren Berufes gehört erst auf eine spätere Stufe. Die Gemeinsamkeit des ersten, im Hinblick auf das Ganze des nationalen Bildungswesens überhaupt wichtigsten Stufe des Schulunterrichts wäre von unersetzlichem Werte für die Entfaltung des Gemeingeistes und des sozialen Pflichtbewußtseins; sie sollte schon deswegen um keines sonstigen, etwa technischen Vorteilswillen, am wenigsten aber dem Standes- und Klassenvorurteil zuliebe geopfert werden." Auf dieser allgemeinen Volksschule sollten sich aufbauen die höhere Bürger- oder Realschule mit sechsjährigem Kurs; sie müßte so eingerichtet sein, „daß sie mit einem Grundstock allgemeinbildender, für alle gemeinsamer und obligatorischer Fächer eine möglichst reiche Fülle von Fachkursen verbände, zwischen denen die Wahl freistände oder durch den Beruf, für den man sich entscheidet, bestimmt wäre". Bezüglich der sittlichen Bildung kann die Schule nur fortsetzen, wozu das Haus den Grund gelegt hat; das Eigentümliche der Schulerziehung besteht darin, „daß die Schule den Zögling aus der Unmittelbarkeit der nahen, individuellen Einwirkung der Hauserziehung schrittweise heraushebt und ihn einer mehr mittelbaren, entfernten und generellen, aber eben damit inhaltlich umfassenderen Leitung unterwirft, wie das entwickeltere menschliche Leben, das Leben in den entwickelteren Formen der Gemeinschaft sie notwendig macht". Dabei muß eine strenge Einheit von Intellekt und Wollen in der Schulerziehung vorausgesetzt werden; beide stehen zudem auch in ihrer Entwicklung in engster Beziehung zueinander. Es gibt daher in der Tat auch keine Erziehung ohne Unterricht; es sollte aber auch ebenso keinen Unterricht ohne Erziehung geben, wenn auch die Herbartsche Auffassung und Erklärung nicht zutreffend ist. Bedenklich ist nur der Irrtum, daß die Verstandesbildung durchaus nur ein dienendes Glied der Willensbildung sei; daraus geht dann der weitere Irrtum hervor, daß man den ganzen Unterricht, namentlich dem sprachlich-geschichtlichen eine sittliche Spitze zu geben, sie zu sogenanntem Gesinnungsunterricht zu machen sucht. Gesinnungsbildend kann und soll jeder gute Unterricht wirken; aber es

darf diese Wirkung nicht für Fächer der Erkenntnis geradezu als Zweck und Ziel gesetzt werden. Auch die ästhetische Bildung, welche in unserer Zeit so stark betont wird, muß nach ihrer Eigenart zur Geltung kommen und nicht bloß als ein dienendes Glied der sittlichen Bildung betrachtet werden; „die ästhetische Bildung hilft zur sittlichen so und nur so, wie in ihrem harmonischen Verein alle seelischen Kräfte einander helfen. Es ist zwar zulässig, die Stoffe namentlich der Dichtung auch zu moralischer Belehrung zu benutzen; aber das darf durchaus nur von den Stoffen gelten. Zuvor muß die Dichtung selbst rein für sich, als ästhetisches Gebilde, zur Geltung gebracht werden; ja es gehört einem ganz anderen Unterricht, eben dem sittlichen, an, die moralische Lehre daraus zu entwickeln". Da besonders in der auf sinnlichen Gefühlen begründeten ästhetischen Erziehung alles auf Selbsttätigkeit begründet ist, so bleibt das Wichtigste in ihr die eigene Betätigung des Zöglings; die technische Arbeit muß daher in den Dienst der ästhetischen Bildung gestellt werden. „Aufgabe des Religionsunterrichts der Schule kann nicht sein, irgend eine voraus feststehende dogmatische Überzeugung beim Zögling zu bewirken, sondern nur diejenige Kenntnis und dasjenige Verständnis der Tatsachen der Religion und ihrer Geschichte ihm zu eröffnen, welches zum ganzen Verständnis unseres derzeitigen Kulturlebens notwendig ist." Dadurch wird dem Zögling die Welt der religiösen Vorstellungen als eines eigenen und wichtigen Gebietes humaner Kultur eröffnet; besonders kommt auch hier die nationale Kultur in Betracht. Die Kritik der Natorpschen Pädagogik muß bei der philosophischen Grundlage derselben, besonders bei seiner Psychologie ansetzen; hier ist er noch zu sehr in der Kantschen Erkenntnistheorie der nachkantschen spekulativen Psychologie befangen und läßt alle Fortschritte der physiologisch-experimentellen Psychologie außer acht. In erster Linie stellt Natorp Logik, Ästhetik und Ethik als die Grundwissenschaften der Pädagogik hin; die Psychologie kommt bei ihm überhaupt schlecht weg; besonders beachtet er nicht die Psychologie des Kindes, die die erste Grundlage für die Pädagogik bildet. Infolgedessen setzt er sich mehrfach in Widerspruch mit den Ergebnissen der Kinderpsychologie; so äußert sich z. B. das Triebleben nicht, wie Natorp behauptet, zuerst im Arbeitstrieb, sondern im Spieltrieb. Durch seine auf dem Neukantianismus beruhende Philosophie bringt er eine abstrakte Darstellungsform in die Pädagogik; seine „Idee" z. B. steht nicht als ein Ergebnis der Erfahrung da, sondern lose über der Erfahrung. Sein Verdienst liegt in erster Linie in der Betonung der sozialen Seite der Pädagogik; gegen die Fassung dieses Begriffes läßt sich allerdings manches einwenden, weil die Individualerziehung nicht genug berücksichtigt wird.

II. Literatur.

1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. Dr. **J. Reiner**, Grundriß der Geschichte der Philosophie. 145 S. Hannover 1905, O. Tobies. 2 M.

In übersichtlicher Kürze führt der Verfasser die Lehren der führenden Geister auf dem Gebiete der Philosophie vor, um dem Studierenden einen Einblick in die Geschichte der Philosophie zu bieten; bei so kurzer Darstellung mußte natürlich jede kritische Betrachtung unterbleiben. Von den noch lebenden Philosophen ist E. v. Hartmann beachtet; Wundt dagegen ist unbeachtet geblieben.

2. Dr. O. **Siebert**, Ein kurzer Abriß aus der Geschichte der Philosophie im Anschluß an R. Hayms philosophische Vorlesungen. 318 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. Geb. 2,50 M.

„Was jeder Gebildete aus der Geschichte der Philosophie wissen muß", soll das Büchlein bieten; es will die philosophisch Suchenden für die Philosophie und ihre Probleme gewinnen und auch als Repetitionsbuch dienen. Dem letztgenannten Zweck kann das Buch ohne Zweifel dienen; ob es auch den erstgenannten zu erreichen vermag, darf immerhin für möglich gehalten werden. Nach einer orientierenden Einleitung behandelt der Verfasser den Stoff in vier Hauptteilen: die griechisch-römische Philosophie, die christlich-mittelalterliche Philosophie, die neuere Philosophie bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts und die Philosophie seit Hegels Tod; im letzten Abschnitte finden alle bedeutenden und auch manche unbedeutenden Philosophen der Neuzeit Beachtung. Die wichtigsten philosophischen Kunstausdrücke sind im Anhange erklärt.

3. Dr. O. **Siebert**, Geschichte der neueren deutschen Philosophie seit Hegel. 2. Aufl. 598 S. Göttingen 1905, Vandenhoeck & Ruprecht. 10 M.

Die 2. Auflage des Handbuchs zur Einführung in das philosophische Studium der neusten Zeit ist vermehrt und verbessert; es ist dadurch zu einem Ratgeber für jeden geworden, der sich eingehend mit philosophischen Studien beschäftigen und zu diesem Zwecke sich über Standpunkt und Hauptansichten der einzelnen modernen Philosophen nach Bedürfnis rasch und leicht unterrichten will. Nach einer kurzen Einleitung über die geistige Bewegung Deutschlands im 19. Jahrhundert bespricht der Verfasser im 1. Hauptteil die Ausläufer der älteren Philosophien (Hegels, Fichtes, Herbarts, Benekes, Schopenhauers usw.); im 2. Hauptteil wird der Aufschwung der Naturwissenschaften und ihr Einfluß auf die Philosophie geschildert; im 3. Hauptteil kommen die Versuche neuer selbständiger Systembildungen zur Besprechung, und endlich folgt eine Erörterung über die Entwicklung der philosophischen Einzeldisziplinen. Der Verfasser hat versucht, die inneren Zusammenhänge zwischen den einzelnen Philosophen und Systemen soviel als möglich hervorzuheben und so eine genetische Behandlungsweise des Stoffes anzubahnen; bei den bedeutenderen und theoretisch oder praktisch einflußreicheren Philosophen hat er auch kritische Betrachtungen hinzugefügt. Die Erklärung der philosophischen Grundbegriffe nach ihrer Entstehung und geschichtlichen Entwicklung und des Registers erleichtern den Gebrauch des Buches.

4. **Fr. Ueberwegs** Grundriß der Geschichte der Philosophie. IV. Teil: Die Philosophie seit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts. 10., mit einem Philosophen- und Literatoren-Register versehene Aufl., herausgeg. von Dr. M. Heinze, Prof. 704 S. Berlin 1906, E. S. Mittler & Sohn. 12 M.

Die Besprechung des vorliegenden Werkes wird im nächsten Jahresberichte erscheinen.

5. **R. Eucken**, Beiträge zur Einführung in die Geschichte der Philosophie. 196 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Das Buch ist eine neue Auflage der 1886 erschienenen „Beiträge zur Geschichte der neueren Philosophie"; der Inhalt ist aber neu bearbeitet und erweitert worden.

6. **M. Heynacher**, Goethes Philosophie aus seinen Werken; mit ausführlicher Einleitung herausgegeben. 425 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Zur Einführung in das Studium der Philosophie und ihrer Geschichte dürfte sich nichts Besseres eignen als das Studium der philosophischen

Schriften, der Welt- und Lebensanschauungen von Goethe und Schiller; erst im Anschluß daran empfiehlt sich das Studium einer Geschichte der Philosophie, einer Einleitung in die Philosophie usw. Schillers philosophische Schriften sind für diesen Zweck von Kühnemann herausgegeben und mit einer Einleitung versehen worden; hier liegt uns eine gleiche Bearbeitung von Goethes philosophischen Schriften vor. In der Einleitung führt uns der Verfasser die Entwicklung von Goethes Welt- und Lebensanschauung vor; er macht dabei zugleich den Leser mit den Philosophen Herder, Spinoza, Kant u. a. bekannt. Sodann gibt er die Abschnitte aus Goethes Schriften wieder, welche seine Philosophie und Stellung zur Philosophie enthalten und gleichsam die Belege zu den Darlegungen in der Einleitung bilden.

7. Dr. L. **Keller**, Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus. 87 S. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 1,50 M.

Schillers Stellung zum Humanismus (Neuhumanismus) und zur Philosophie (Kant) wird einer eingehenden Betrachtung unterzogen; dadurch wird seine Welt- und Lebensanschauung ins rechte Licht gesetzt.

8. J. **Baumann**, Prof., Anti-Kant. 195 S. Gotha 1905, F. A. Perthes. 4 M.

Im Anschluß an Tiedemanns „Theätet" und auf Grund der jetzigen Wissenschaft tritt der Verfasser Kants Erkenntnistheorie gegenüber und weist deren Unhaltbarkeit nach.

9. L. **Goldschmidt**, Baumanns Anti-Kant. 115 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 2,80 M.

Die Schrift enthält eine Widerlegung von Baumanns Anti-Kant. Der Leser muß sich selbst entscheiden, auf welche Seite er sich zu stellen hat. Jedenfalls regen beide Schriften zum tiefen Nachdenken über Kants Erkenntnistheorie an.

10. Dr. H. **Romundt**, Kants Kritik der reinen Vernunft, abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. 112 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2 M.

Verfasser ist als Kantschriftsteller bekannt. In der vorliegenden Schrift macht er den Versuch, die erste Kantsche Kritik, „die zunächst etwas weitläufig ausgefallen war, ohne die mindeste Beeinträchtigung ihres Gehaltes erheblich abzukürzen", und zwar auf einem „durch die Entstehungsgeschichte des Werkes nach dem eigenen Bericht seines Urhebers gewiesenen Weg". So soll das Werkchen eine Einführung in das Kantstudium, aber auch zugleich eine Vorübung für kritische Philosophie sein. So verdienstvoll nun in dieser Hinsicht die vorliegende Schrift sein mag, so kann sie doch den angegebenen Zweck nicht erfüllen, weil sie nicht leicht erfaßt werden kann; das liegt an dem schwerfälligen Stil des Verfassers.

11. L. **Goldschmidt**, Kants „Privatmeinungen" über das Jenseits und die Kant-Ausgabe der kgl. preußischen Akademie der Wissenschaften. 104 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2,40 M.

12. **Fritz Medicus**, J. G. Fichte. Dreizehn Vorlesungen. 269 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 3 M.

In den vorliegenden Vorträgen sucht der Verfasser Fichtes ganze Philosophie auf dessen Wissenschaftslehre aufzubauen und deren Verständnis zu vermitteln; wir halten den Versuch für gelungen. Aus der richtigen Erkenntnis heraus, daß Fichtes Philosophie der Ausfluß seiner Persönlichkeit ist, daß Leben und Lehre bei ihm identisch sind, hat der Verfasser beide auch im Zusammenhang, in beständiger Beziehung zueinander dargestellt; auch dies ist dem Verfasser völlig gelungen. So ist das Buch geeignet, in die schwer faßbare Philosophie Fichtes einzuführen.

13. **M. Rieß**, J. G. Fichte, Ein Evangelium der Freiheit. 316 S. Jena 1905, E. Diederichs. 2 M.

Nach einer orientierenden Einführung und einer kurzen Lebensbeschreibung folgen ausgewählte Stücke aus Fichtes Schriften, welche ein Bild von dem Leben und der Lehre dieses Philosophen zu geben vermögen; es folgen aufeinander: Das Leben, die Persönlichkeit, die Lehre. Wer nicht Philosoph von Beruf ist, sich aber eingehender mit Fichtes Philosophie beschäftigen will, der wird in dem Buche ein geeignetes Hilfsmittel finden.

14. **H. Richert**, Oberl., Schopenhauer; seine Persönlichkeit, seine Lehre und seine Bedeutung. 120 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das aus Vorträgen bestehende Büchlein ist dem Verständnis des gebildeten Laienpublikums angepaßt; es legt das Werden der Persönlichkeit und der Philosophie Schopenhauers, die geschichtliche Bedingtheit und die Bedeutung derselben dar. Der Verfasser beschränkt sich darauf, die charakteristischen Züge und Richtlinien scharf zu zeichnen; für die weitere Beschäftigung mit dem Philosophen gibt er in den Anmerkungen Fingerzeige.

15. Dr. **A. Leicht**, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie. 111 S. mit Bildnis. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

In der vorliegenden Schrift wird zum erstenmal das Wirken von Lazarus für die Begründung der Völkerpsychologie quellenmäßig festgestellt; sie führt zugleich in Wesen, Aufgaben und Ziele die Völkerpsychologie ein, die immer noch trotz des epochemachenden Werkes von Wundt eine Aufgabe der Zukunft sein wird.

16. **W. Pastor**, G. Th. Fechner und die Weltanschauung der Alleinslehre. 19 S. Berlin, Weidmannsche Buchh. 75 Pf.

17. Dr. **J. Ziehen**, Männer der Wissenschaft. Heft 1: Herbart v. O. Flügel. Heft 2: Bunsen v. Dr. W. Ostwald. Heft 3: Dörpfeld v. E. Oppermann. à ca. 40 S. Leipzig 1905, W. Weicher. à 1 M.

Die Hefte sind Teile einer Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis; sie führen in leicht faßlicher und anziehender Form in den Werdegang der verschiedenen Wissenschaften ein und ermöglichen so eine genetische Erfassung der Probleme des wissenschaftlichen Lebens.

18. Freiherr **J. E. v. Grotthuß**, Bücher der Weisheit und Schönheit. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Geb. je 2,50 M.

Auch dem tüchtigsten, fleißigsten und strebsamsten Manne ist es heute nicht mehr möglich, auch nur die wichtigsten Werke der Weltliteratur durch Lektüre vollständig kennen zu lernen; er muß daher bestrebt sein, aus ihnen das Wesentliche und Bleibende kennen zu lernen. Allein das ist nicht leicht; denn die Ewigkeitswerte, die unvergänglichen Schätze schlummern begraben unter der erdrückenden Wucht des Entbehrlichen und Vergänglichen. Freiherr v. Grotthuß hat es im Verein mit einer Anzahl namhafter Schriftsteller unternommen, aus der Masse der Schriften der Weltliteratur die wertvollsten und aus diesen selbst wieder das Wertvollste auszuwählen, zu einem einheitlichen Ganzen zu verschmelzen und mit orientierenden Einleitungen zu versehen. So kann der Leser die literarischen Kulturschätze, gereinigt von allem tauben Gestein, in sich aufnehmen; er kann die erlesensten Schöpfungen der Dichter und Denker aller Zeiten und Völker aus den Quellen kennen lernen. Zu der wertvollen inneren Ausstattung kommt die künstlerisch äußere; dadurch sind die „Bücher der Weisheit" auch solche der Schönheit. Von diesem Werke liegen zwei Serien in 24 Bänden vor, à geb. 2,50 M.; in jedem Jahre sollen 12 weitere Bände erscheinen. Starrer Gros gibt in einem Bande „Die Heilige Schrift"; in einem zweiten

Bande bietet er „Was sagt Jesus?" „Kants Kritik der reinen Vernunft" hat Prof. Dr. Messer in einem Bande bearbeitet; in einem zweiten Bande hat er „Kants Ethik" dargestellt. „Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges und Geschichte der Unruhen in Frankreich", „Schillers Geschichte des Abfalls der Niederlande" und „Schillers philosophische und ästhetische Schriften" hat je in einem Bande Freiherr v. Grotthuß bearbeitet; „Schiller in seinen Briefen" bietet Prof. Joost dar. Ferner sind in der Sammlung noch erschienen: „Brüder Grimm" von Prof. Dr. Koch; „Abraham a Santa Clara" von R. Zoozmann; „Bogumil Goltz" von Fz. Lienhard; „Montesquieu" von Dr. Meyer; „Maxim Gorki" von A. Schulz; „Lucian" (2 Bände) von v. Grotthuß; „Beethovens Briefe" von Dr. K. Stork; „Messingens Herzog von Mailand" von Prof. Dr. H. Conrad; „Karl von Fircks" von v. Grotthuß; „Was sagt Goethe?" von Prof. Achelis; „Mären und Satiren" von Dr. Manitius; „Alex. v. Humboldts Kosmos" von Schottler; „Hans Sachs" von R. Zoozmann; „Montaigne" von Dr. E. Meyer; „Mozart" von Dr. K. Stork. Für Lehrerbibliotheken sei das Werk besonders empfohlen.

19. Dr. **J. Chr. G. Schumann** und Dr. **G. Voigt**, Prof., Lehrbuch der Pädagogik. I. Teil: Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 12. verb. u. verm. Aufl. 484 S. Hannover 1904, C. Meyer. 4,50 M.

Die 12. Auflage hat einige Zusätze erhalten; auch ist sie bis auf die neuste Zeit fortgeführt worden; Dittes und Kehr dürften wohl etwas eingehender behandelt sein.

20. Dr. **K. Heilmann**, Seminardirektor, Handbuch der Pädagogik. III. Bd.: Geschichte der Pädagogik. 6. verb. Aufl. 335 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 4 M.

Die Anlage des Buches ist die alte geblieben; der Inhalt hat mancherlei Verbesserungen und Erweiterungen erfahren.

21. Dr. **A. Funke**, Schulrat u. Seminardir., Kehreins Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Bearbeitet von Prof. Dr. J. Kayser. 12. Aufl. 280 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 2,50 M.

Die neue Auflage ist den preußischen Bestimmungen von 1901 angepaßt; einzelne Lebensbilder sind neu bearbeitet, einige sind neu hinzugekommen (Vives, Ziller, Lotze, Willmann), und die Entwicklung des preußischen Volksschulwesens ist bis zur Gegenwart fortgeführt worden.

22. Dr. **K. Aßfeld**, Seminardir., und **H. Wendt**, Seminaroberlehrer, Bilder aus der Geschichte der Erziehung. 52 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 60 Pf.

Das Büchlein ist eine Ergänzung zu dem von den Verfassern herausgegebenen Grundriß der Pädagogik für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht; es dient denselben Zwecken.

23. **J. Baltzer**, Direktor, Die wichtigsten Pädagogen des XIX. Jahrhunderts. Für den Gebrauch an Seminarien. 179 S. 3 Porträts. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 1,30 M.

Nach einem kurzen Überblick über die pädagogischen Bestrebungen des 19. Jahrhunderts und das Leben und die Werke der bedeutendsten Pädagogen in dieser Zeit folgt eine Auswahl aus deren Schriften (Dinter, Harnisch, Diesterweg, Overberg, Sailer, Graser, Fichte, Richter, Rückert). Für den angegebenen Zweck ist das Buch geeignet.

24. Dr. **E. Rausch**, Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts. 2. verb. u. verm. Aufl. 192 S. Leipzig 1905, A. Deichert Nachf. 3,20 M.

Die neue Auflage hat mannigfache Verbesserungen und Veränderungen erfahren; das Buch ist für Kandidaten des höheren Lehrfachs bestimmt.

25. **Jos. Schiffels**, Rektor, Auswahl pädagogischer Klassiker. 2., verb. Aufl. 421 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 3,60 M.

Das Buch, ein Lesebuch für die Geschichte der Pädagogik, hat in der neuen Auflage mancherlei Erweiterungen erfahren; namentlich ist das 19. Jahrhundert mehr berücksichtigt worden. Der katholisch-kirchliche Standpunkt des Verfassers tritt deutlich bei der Auswahl der Quellenstücke hervor; allein man kann trotzdem das Buch nicht als tendenziös bezeichnen.

26. Dr. **J. Ernst**, Schulrat u. Seminardir., Bilder aus der Geschichte der Pädagogik für katholische Lehrerseminare. 2. umgearb. u. erweit. Aufl. 347 S. Freiburg i. Br. 1905, Herdersche Verlagsh. 3 M.

Das Buch (Päd. Jahresbericht 1898) hat in der neuen Auflage keine wesentliche Umgestaltung erfahren.

27. Dr. **H. Zimmer**, Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft. 276 S. Leipzig, Bibliographisches Institut. 40 Pf.

Das Büchlein, ein Abdruck aus Meyer „Das deutsche Volkstum", enthält nach einer orientierenden Einleitung eine übersichtliche Darstellung des geschichtlichen Entwicklungsganges der deutschen Erziehung und Wissenschaft und im zweiten Teil eine Erörterung über das deutsche Volkstum in der modernen deutschen Erziehung und Wissenschaft.

28. Dr. **A. Galle**, Konrad Bitschins Pädagogik. 216 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 6 M.

Bitschin, der als Stadtschreiber in Kulm im Zeitalter der Scholastik eine „Enzyklopädie" verfaßte, gibt im 4. Buch dieses Werkes eine systematische Darstellung der pädagogischen Anschauungen seiner Zeit; die Schrift ist nie im Druck erschienen, ist aber dennoch nicht ohne historischen Wert. Nach den Vorarbeiten von Hipler hat Galle nach der lateinischen Handschrift die Schrift zum erstenmal herausgegeben, mit deutscher Übersetzung, historisch-literarischer Einleitung, sowie mit Erklärungen und Anmerkungen versehen.

29. Dr. **Th. Kerri**, Joh. A. Comenius. I. 99 S. Halle a. S. 1904, H. Schroedel. Geb. 1,35 M.

Der vorliegende I. Teil enthält eine übersichtliche Darstellung vom Leben des Comenius und der Entstehung seiner wichtigsten Schriften; das Büchlein ist weniger zum Studium dieses Pädagogen als zur Wiederholung, resp. zur Vorbereitung auf Prüfungen geeignet. Indessen kommt es auch hierbei nicht darauf an, ob der Lehrer alle Orte kennt, wo sich Comenius aufgehalten hat, u. dgl. Im übrigen muß man den Gesichtspunkten, von welchen das Buch bearbeitet ist, voll und ganz zustimmen; der Verfasser skizziert zunächst die geistigen Strömungen und realen Zustände, von welchen das Zeitalter des Comenius und er selbst beeinflußt worden sind; sodann verfolgt er dessen geistige Entwicklung in ihrer Eigentümlichkeit, um zum Verständnis seiner pädagogischen Wirksamkeit und ihrer Bedeutung zu gelangen.

30. **W. Altemöller**, Seminardir., J. A. Comenius' Didactica magna oder große Unterrichtslehre. 189 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 2 M.

Das Buch bildet den XXX. Band der Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, welche Dr. Gansen, Dr. Keller und Dr. Schulz herausgeben; der Herausgeber hat die betr. Schrift für den Schulgebrauch gekürzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen.

31. Dr. **Tibitanzl**, Die Bedeutung Kindermanns für das Schulwesen. 63 S. München 1905, Lentnersche Buchh. 40 Pf.

In drei Vorträgen wird Kindermanns Bedeutung um die Hebung des Schulwesens und besonders um die Einführung der Industrieschulen und den Handfertigkeitsunterricht dargetan.

32. **M. Reiniger**, Friedr. Eberhard v. Rochow, der Reformator des preußischen Landschulwesens. 72 S. Langensalza 1905, Schulbuchhandlung. 80 Pf.

Zum Gedächtnis der 100. Wiederkehr des Todestages von v. Rochow bringt das Büchlein eine volkstümliche Darstellung vom Leben und Wirken des edlen Menschenfreundes.

33. **P. Natorp**, Prof., J. H. Pestalozzi. 3 Bde. 421, 344 u. 511 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. I. Bd. 5,50 M. II. Bd. 5 M. III. Bd. 6 M.

An Werken über Pestalozzi fehlt es nicht mehr; es dürfte kaum möglich sein, noch etwas wertvolles Neues über ihn zu bringen. Allein dennoch dürfte der Meister mehr im Lehrerstande bekannt sein; das würde für die Fortentwicklung der Pädagogik recht heilsam sein. Das vorliegende Werk ist geeignet, die Kenntnis von Pestalozzi in Lehrerkreisen zu verbreiten. Im 1. Band bietet der Verfasser auf Grund eingehender Quellenstudien eine Darstellung von Pestalozzis Leben und Wirken in ihrer Entwicklung; es ist dies gleichsam eine Einführung ins Studium von Pestalozzis Schriften, das Hand in Hand damit gehen sollte. Im 2. und 3. Band gibt er eine Auswahl aus Pestalozzis Schriften; das Bedeutendste und Wertvollste ist hier ausgewählt und zusammengestellt.

34. **H. Pestalozzi**, Lienhard und Gertrud. Im Auszuge zum Gebrauch an Seminarien herausgegeben von Dr. A. Thorbecke. 236 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 1,60 M.

Der Herausgeber hat der Schrift eine Einleitung und Anmerkungen beigefügt.

35. **P. Natorp**, Prof., Pestalozzi und die Frauenbildung. 47 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Ein lesenswerter Vortrag.

36. **A. v. Portugall**, Fr. Fröbel, sein Leben und Wirken. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein behandelt seinen Stoff in sechs Vorträgen und einem Anhange; es gibt eine übersichtliche Darstellung von Fröbels Leben und Schaffen, seiner Pädagogik und deren praktischen Gestaltung.

37. Dr. **F. H. Hayward**, Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart. Aus dem Englischen übersetzt von G. Hief. 62 S. Leipzig 1906, A. Owen & Co. 1,60 M.

Den deutschen Pädagogen, die einigermaßen in der Geschichte der Pädagogik bewandert sind, bietet das Büchlein nichts Neues.

38. **P. Schulze-Berghoff**, Schiller und die Kunsterziehung. 147 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2 M.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Verfasser eine populäre, gedrängte Inhaltsangabe von Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen; dann folgen Erörterungen über die psychologisch-didaktischen Voraussetzungen für die Lösung des Problems, über die Bildung des Auges im allgemeinen und die Betrachtung von Bildern, die Reform des Muttersprachunterrichts und die Einführung in die Dichtung und endlich über den Geschichtsunterricht als Kulminationspunkt der ästhetischen Erziehung.

39. **v. Gleichen-Rußwurm**, Friedrich Schiller, ästhetische Erziehung. Jena 1905, E. Diederichs. 2 M.

In der Einleitung gibt der Verfasser, resp. Herausgeber einen orientierenden und belehrenden Überblick über Schillers Ansichten bezüglich der ästhetischen Erziehung des Menschen; sodann führt er uns auf Grund von Ausschnitten aus Schillers Werken und Briefen Schiller als ästhetischen Erzieher, die Anwendung der ästhetischen Grundsätze auf die Dichtkunst und Schiller als Kritiker vor.

40. **Fr. Wienstein**, Seminarlehrer, Frauenbilder aus der Erziehungsgeschichte. 164 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. Geb. 3 M.

Die Schrift will zeigen, wie die Frau im Laufe der Jahrhunderte bei den verschiedenen Völkern und innerhalb der verschiedenen Konfessionen in der Erziehung tätig gewesen ist.

41. Dr. **K. Knabe**, Direktor, Geschichte des deutschen Schulwesens. 154 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Buch enthält eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung des deutschen Schulwesens; die diesbezüglichen Wandlungen sucht der Verfasser aus der geistigen Bewegung, welche das Zeitalter beherrschte, heraus darzustellen. Zur Orientierung auf dem bezeichneten Gebiete ist das Buch geeignet.

42. **G. Strakosch-Graßmann**, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. 372 S. 95 Porträts, 29 Abb. u. 2 Beilagen. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. 7,50 M.

Die Darstellung der Entwicklung des österreichischen Unterrichtswesens steht im innigen Zusammenhang mit der Darstellung der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens dieses Landes; sie stützt sich durchweg auf gedruckte Quellen, unter denen sich auch solche befinden, die der öffentlichen Benutzung nicht oder nicht immer zugänglich sind.

43. Dr. **G. Schneider**, E. A. Roßmäßler als Pädagoge. 68 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 90 Pf.

Roßmäßler war ein Volkslehrer, der durch Wort und Schrift segensreich gewirkt hat; diese Wirksamkeit wird in dem vorliegenden Schriftchen gewürdigt. Im ersten Teile bespricht der Verfasser Roßmäßlers pädagogische Entwicklung und Grundstimmung; im zweiten Teile kommen Roßmäßlers Forderungen für die praktische Ausführung seiner pädagogischen Grundgedanken zur Darstellung.

44. **M. Schneiderreit**, Heinrich Zschokke; seine Weltanschauung und seine Lebensweisheit. 267 S. Berlin 1904, E. Hofmann & Co. 4,50 M.

Ein Volkserzieher war Zschokke sowohl durch seine Novellen als auch durch seine „Selbstschau" und seine „Stunden der Andacht"; allerdings werden beide Bücher heute wohl noch selten gelesen. Deshalb ist eine zusammenfassende Darstellung des ewig Wertvollen aus den beiden Schriften und der Kerngedanken aus den Novellen eine dankenswerte Arbeit; sie veranlaßt wohl manchen Leser, ein oder die andere der Schriften Zschokkes selbst zu lesen. Im ersten Teile stellt der Verfasser mehr die Lehre Zschokkes dar; im zweiten Teile behandelt er die Anwendung dieser Lehre auf die einzelnen Fragen des praktischen Lebens.

45. **E. Reuscher**, Taubstummenlehrer, Friedrich Moritz Hill, der Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts. 185 S. Berlin 1905, Selbstverlag.

Das Buch soll ein Gedenkblatt zu Hills hundertjährigem Geburtstage sein, der am 8. Dezember 1905 gefeiert wurde; er nimmt als unüber-

troffener Förderer des Lautsprechunterrichts unter seinen Fachgenossen eine hervorragende Stellung ein. In dem vorliegenden Buche kommt ein klares Bild von Hills Leben und Streben zur Darstellung; dem Taubstummenlehrer ist es zugleich ein Wegweiser zum Studium von Hills Schriften.

46. **J. Wilkens**, weil. Rektor, „Der Ihrige". Pädagogische Briefe nebst zwei Vorträgen über Diesterweg und Comenius. 296 S. Flensburg 1905, A. Westphalen. 3,20 M.

Das Leben und Wirken eines Schulmannes führt uns das vorliegende Buch vor; voran geht eine kurze Lebensbeschreibung, welcher eine Reihe pädagogischer Abhandlungen in Briefform folgt, die den Leser mit den Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens bekannt macht.

47. **K. Kehrbach**, Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. XXXIII. Dr. **W. Diehl**, Die Schulordnungen des Herzogtums Hessen. III. 574 S. Berlin 1905, A. Hofmann & Co. 12 M.

Der vorliegende Band behandelt die Entwicklungsgeschichte des Volksschulwesens in der alten Landgrafschaft Hessen-Darmstadt von 1567—1806; er bildet demnach ein abgeschlossenes Ganzes. Die Texte der Schulordnungen werden auf Grund von Quellenstudien dargeboten und durch Anmerkungen erläutert; der Zusammenhang zwischen ihnen ist durch einen geschichtlichen Überblick hergestellt, welchem die Bilder berühmter hessischer Pädagogen eingefügt sind. So ist das Buch ein höchst wertvoller Leiter zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens.

2. Die Grundwissenschaften der Pädagogik.

1. **W. Windelband**, Die Philosophie des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer. Heidelberg 1904 u. 1905, C. Winter. 1. Bd. 186 S. 5 M. 2. Bd. 200 S. 5,40 M.

Eine Reihe namhafter Gelehrter hat sich vereinigt, um zu Ehren des greisen Philosophen, zu dessen achtzigstem Geburtstage, eine übersichtliche Darstellung des heutigen Zustandes der verschiedenen Gebiete der philosophischen Wissenschaften zu geben; dadurch erhält das Buch einen ganz besonderen Wert. Die Psychologie wird von Wundt dargestellt, die Ethik von B. Bauch, die Religionsphilosophie von E. Tröltsch, die Logik und die Geschichte der Philosophie von W. Windelband, die Ästhetik von K. Groos, die Rechtsphilosophie von E. Lask und die Geschichtsphilosophie von E. Rickert. Obwohl selbstverständlich die Art und Weise der Behandlung und Darstellung bei den verschiedenen Darstellern verschieden ist und sich auch der eigene philosophische Standpunkt deutlich bemerkbar macht, so ist doch immer die Darstellung möglichst objektiv; wer daher eine Übersicht über die Zustände und Bestrebungen auf den verschiedenen Gebieten der Philosophie unserer Zeit zu erhalten wünscht, dem bietet das vorliegende Buch ein vorzügliches Hilfsmittel. Jedem Teile ist auch ein literarischer Wegweiser für weitere Studien beigegeben; auch hier macht sich der philosophische Standpunkt der Verfasser bemerkbar.

2. **H. Gomperz**, Weltanschauungslehre. Ein Versuch, die Hauptprobleme der allgemeinen theoretischen Philosophie geschichtlich zu entwickeln und sachlich zu bearbeiten. I. Bd. Methodologie. 416 S. Jena 1905, E. Diederichs. 13 M.

Die Weltanschauungslehre, welche der Verfasser des vorliegenden Buches zur Darstellung bringt, ist wesentlich Erkenntnistheorie; er scheidet also die Metaphysik aus, was, wenn man an der allgemein üblichen Deutung des Begriffes festhält, nicht zu rechtfertigen ist. Nachdem der

Verfasser den Begriff der Weltanschauungslehre klargestellt und abgegrenzt hat, erörtert er eingehend eine Reihe von Vorbegriffen der Weltanschauungslehre; dann geht er zur Darstellung ihrer Methoden über und schließt mit der Einteilung. Die Hauptgedanken stellt der Verfasser bei seiner Darstellung immer voran; daran schließt er dann Erläuterungen an, in welchen dieselben an der Hand von Beispielen und durch geschichtliche Erörterungen zur vollen Klarheit gebracht werden. Das Buch kann jedoch nur dem zum Studium empfohlen werden, der kein Neuling auf philosophischem Gebiete ist und besonderes Interesse an philosophischen Studien hat.

3. Dr. **P. Paulsen**, Der moderne Pantheismus und die christliche Weltanschauung. 66 S. Halle a. S. 1906, R. Mühlmanns Verlagsanstalt. 1 M.

Nach einer Darlegung der Bedeutung des Pantheismus bespricht der Verfasser die Metaphysik des modernen Pantheismus und kritisiert dieselbe; sodann erörtert er die Religionsphilosophie des modernen Pantheismus im Verhältnis zur christlichen Religion.

4. Dr. **J. Reinke**, Prof., Die Welt als Tat. Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 4. Aufl. mit 6 Abb. im Text u. 1 Porträt in Lichtdr. 505 S. Berlin 1905, Gebr. Paetel. 10 M.

Das Werk kann als ein Gegenstück zu Haeckels „Welträtsel" betrachtet werden; es unterscheidet sich aber, abgesehen von dem Ergebnis, zu dem der Verfasser gelangt, von dem Haekelschen Werk vorteilhaft dadurch, daß es sich streng auf naturwissenschaftlicher Grundlage aufbaut und jede Abirrung aufs Gebiet der spekulativen Philosophie und Theologie vermeidet. Im ersten Abschnitt gibt der Verfasser die erkenntnistheoretische Grundlage, die seinen Untersuchungen zugrunde liegt; er beschäftigt sich mit dem Subjekt und Objekt der Naturforschung. Sodann führt er uns im zweiten Abschnitt auf die Weltbühne, in den großen Weltraum; die Erde und die Sonne in ihren Wechselbeziehungen und das daraus hervorgehende Leben mit seinen Grundlagen sind Gegenstand der Betrachtung. Im dritten Abschnitt beginnt die Betrachtung des Lebens; vom Wesen des Lebens ausgehend werden uns die Probleme der Entwicklungslehre mit den Versuchen der Lösung derselben, besonders der Darwinismus, vorgeführt und kritisch beleuchtet und von hier aus Fäden zum Schlußstein der Welt- und Lebensanschauung, zur Religion, gezogen.

5. Lic. **E. Pfennigsdorf**, Persönlichkeit. Christliche Lebensphilosophie für moderne Menschen. 365 S. Schwerin i. M. 1905, Fr. Bahn. 4,20 M.

Mit diesem Buche will der Verfasser „in einer dem modernen Menschen verständlichen Form mit den Denkmitteln unserer Zeit eine Grundlegung der christlichen Weltanschauung bieten"; er will also das Christentum mit der auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung beruhenden Weltauffassung versöhnen. Eine leichte Arbeit ist das nicht; sie kann nur gelingen, wenn man das Christentum als eine von seiner Zeit bedingten Kulturerscheinung auffaßt, dessen Geist fortlebt, dessen Körper sich aber mit der Zeit ändert, weil auch es der Entwicklung unterworfen ist. Ein einleitender Teil handelt vom modernen Menschen; dann findet nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der modernen Psychologie der Begriff der Individualität und Persönlichkeit seine Klärung; hieran schließt sich eine Behandlung des Christentums als Religion der Persönlichkeit; endlich wird die Weltanschauung der Persönlichkeit unter steter Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Philosophie und Naturwissenschaft und der christlichen Weltanschauung dargestellt. Nicht überall ist dem Verfasser die

Lösung seiner Aufgabe geglückt; er kann sich nicht immer, besonders in der Wunderfrage, von der dogmatischen Weltauffassung losreißen.

6. Dr. **J. Marcinowski**, Nervosität und Weltanschauung. 132 S. Berlin 1905, O. Salle. 3 M.

Der Verfasser macht in dem vorliegenden Buche den Versuch, in der Gestalt von Gesprächen eine Weltanschauung von dem praktischen Gesichtspunkte seines ärztlichen Berufes zur Darstellung zu bringen; er huldigt darin dem monistischen Idealismus. Im ersten Teile erörtert der Verfasser die Beziehungen zwischen Nervosität und Weltanschauung; der zweite Teil gibt eine kurze Theorie vom Wollen und Können.

7. Dr. **A. Sperling**, Nervenarzt, Gesundheit und Lebensglück. 762 S. 374 Illustr. u. 4 Tafeln. Berlin 1904, Ullstein & Co. 6 M.

Die Gesundheitspflege, welche das Buch behandelt, ist vom Standpunkt der Pflege des Geistes und der Nerven des gesunden und kranken Menschen geschrieben; dadurch wird es zu einem volkstümlich geschriebenen Lehrbuch der Nervenphysiologie und der darauf begründeten Gesundheitspflege, zugleich aber auch der physiologischen Psychologie und Pädagogik. Die „Erziehung zur Gesundheit" bildet den Ausgang der Erörterungen; sodann bespricht der Verfasser den Menschen in der Abhängigkeit von der Außenwelt und die damit in Verbindung stehende Erziehung; das führt ihn zur Betrachtung des menschlichen Organismus, bei dem die Nerven eine große Rolle spielen, weshalb das Nervensystem, das Nervenleben, Nervosität und Nervenkrankheit usw. eingehend betrachtet werden; diese Betrachtungen führen den Verfasser zu Erörterungen über die Gesundheitspflege im täglichen Leben, die Krankheiten der Nerven und deren Heilung usw. Das mit guten Abbildungen versehene Buch bildet so auch einen ärztlichen Ratgeber für Gesunde und Kranke; ein Sachregister erleichtert den Gebrauch in dieser Hinsicht.

8. **H. Correus**, Der Mensch. Lehrbuch der Anthropologie nebst Berücksichtigung der Diätetik (Hygiene) und Pathologie. 6. Aufl. I. 165 S. II. 84 S. Mit vielen in den Text eingedr. Abb. Berlin 1905, L. Oehmigke. 1,80 M.

Das nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Lehrbuch ist für Lehrerbildungsanstalten geeignet; der I. Teil enthält die Anatomie und Physiologie, der II. die Pathologie.

9. Dr. **Ewald**, Prof., Magen, Darm, Leber, Niere in gesundem und krankem Zustande. 136 S. Stuttgart 1904, E. H. Moritz. 1,20 M.

Das Bändchen ist Nr. 10 der Bibliothek für Gesundheitspflege und bespricht Bau, Tätigkeit, Pflege und Krankheiten der genannten Organe; gute Abbildungen erleichtern das Verständnis.

10. **W. Preyer**, Die Seele des Kindes. 6. Aufl. bearbeitet von K. L. Schaefer. 448 S. Leipzig 1905, Griebens Verlag. 8 M.

Das Buch gehört zu den Originalwerken der Kinderpsychologie; es enthält eingehende Darlegungen der Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren in chronologischer Anordnung. Die Darstellung beruht auf den Aufzeichnungen, welche der Verfasser über die geistige Entwicklung seines Sohnes von der Geburt bis zum Ende seines dritten Lebensjahres gemacht hat; damit hat er dann viele als zuverlässig erkannte Erfahrungen anderer an anderen gesunden Kindern zusammengestellt und viele selbst miteinander verglichen. Fast 25 Jahre sind seit dem Erscheinen der 1. Auflage dieses Buches verflossen; aber noch immer ist es die reich fließende Quelle, aus der andere Autoren

2. Dr. O. **Siebert**, Ein kurzer Abriß aus der Geschichte der Philosophie im Anschluß an R. Hayms philosophische Vorlesungen. 318 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. Geb. 2,50 M.

„Was jeder Gebildete aus der Geschichte der Philosophie wissen muß", soll das Büchlein bieten; es will die philosophisch Suchenden für die Philosophie und ihre Probleme gewinnen und auch als Repetitionsbuch dienen. Dem letztgenannten Zweck kann das Buch ohne Zweifel dienen; ob es auch den erstgenannten zu erreichen vermag, darf immerhin für möglich gehalten werden. Nach einer orientierenden Einleitung behandelt der Verfasser den Stoff in vier Hauptteilen: die griechisch-römische Philosophie, die christlich-mittelalterliche Philosophie, die neuere Philosophie bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts und die Philosophie seit Hegels Tod; im letzten Abschnitte finden alle bedeutenden und auch manche unbedeutenden Philosophen der Neuzeit Beachtung. Die wichtigsten philosophischen Kunstausdrücke sind im Anhange erklärt.

3. Dr. O. **Siebert**, Geschichte der neueren deutschen Philosophie seit Hegel. 2. Aufl. 598 S. Göttingen 1905, Vandenhoeck & Ruprecht. 10 M.

Die 2. Auflage des Handbuchs zur Einführung in das philosophische Studium der neusten Zeit ist vermehrt und verbessert; es ist dadurch zu einem Ratgeber für jeden geworden, der sich eingehend mit philosophischen Studien beschäftigen und zu diesem Zwecke sich über Standpunkt und Hauptansichten der einzelnen modernen Philosophen nach Bedürfnis rasch und leicht unterrichten will. Nach einer kurzen Einleitung über die geistige Bewegung Deutschlands im 19. Jahrhundert bespricht der Verfasser im 1. Hauptteil die Ausläufer der älteren Philosophien (Hegels, Fichtes, Herbarts, Benekes, Schopenhauers usw.); im 2. Hauptteil wird der Aufschwung der Naturwissenschaften und ihr Einfluß auf die Philosophie geschildert; im 3. Hauptteil kommen die Versuche neuer selbständiger Systembildungen zur Besprechung, und endlich folgt eine Erörterung über die Entwicklung der philosophischen Einzeldisziplinen. Der Verfasser hat versucht, die inneren Zusammenhänge zwischen den einzelnen Philosophen und Systemen soviel als möglich hervorzuheben und so eine genetische Behandlungsweise des Stoffes anzubahnen; bei den bedeutenderen und theoretisch oder praktisch einflußreicheren Philosophen hat er auch kritische Betrachtungen hinzugefügt. Die Erklärung der philosophischen Grundbegriffe nach ihrer Entstehung und geschichtlichen Entwicklung und des Registers erleichtern den Gebrauch des Buches.

4. **Fr. Ueberwegs** Grundriß der Geschichte der Philosophie. IV. Teil: Die Philosophie seit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts. 10., mit einem Philosophen- und Literatoren-Register versehene Aufl., herausgeg. von Dr. M. Heinze, Prof. 704 S. Berlin 1906, E. S. Mittler & Sohn. 12 M.

Die Besprechung des vorliegenden Werkes wird im nächsten Jahresberichte erscheinen.

5. **R. Eucken**, Beiträge zur Einführung in die Geschichte der Philosophie. 196 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Das Buch ist eine neue Auflage der 1886 erschienenen „Beiträge zur Geschichte der neueren Philosophie"; der Inhalt ist aber neu bearbeitet und erweitert worden.

6. **M. Heynacher**, Goethes Philosophie aus seinen Werken; mit ausführlicher Einleitung herausgegeben. 425 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Zur Einführung in das Studium der Philosophie und ihrer Geschichte dürfte sich nichts Besseres eignen als das Studium der philosophischen

Schriften, der Welt- und Lebensanschauungen von Goethe und Schiller; erst im Anschluß daran empfiehlt sich das Studium einer Geschichte der Philosophie, einer Einleitung in die Philosophie usw. Schillers philosophische Schriften sind für diesen Zweck von Kühnemann herausgegeben und mit einer Einleitung versehen worden; hier liegt uns eine gleiche Bearbeitung von Goethes philosophischen Schriften vor. In der Einleitung führt uns der Verfasser die Entwicklung von Goethes Welt- und Lebensanschauung vor; er macht dabei zugleich den Leser mit den Philosophen Herder, Spinoza, Kant u. a. bekannt. Sodann gibt er die Abschnitte aus Goethes Schriften wieder, welche seine Philosophie und Stellung zur Philosophie enthalten und gleichsam die Belege zu den Darlegungen in der Einleitung bilden.

7. Dr. L. **Keller**, Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus. 87 S. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 1,50 M.

Schillers Stellung zum Humanismus (Neuhumanismus) und zur Philosophie (Kant) wird einer eingehenden Betrachtung unterzogen; dadurch wird seine Welt- und Lebensanschauung ins rechte Licht gesetzt.

8. J. **Baumann**, Prof., Anti-Kant. 195 S. Gotha 1905, F. A. Perthes. 4 M.

Im Anschluß an Tiedemanns „Theätet" und auf Grund der jetzigen Wissenschaft tritt der Verfasser Kants Erkenntnistheorie gegenüber und weist deren Unhaltbarkeit nach.

9. L. **Goldschmidt**, Baumanns Anti-Kant. 115 S. Gotha 1906, E. F. Thienemann. 2,80 M.

Die Schrift enthält eine Widerlegung von Baumanns Anti-Kant. Der Leser muß sich selbst entscheiden, auf welche Seite er sich zu stellen hat. Jedenfalls regen beide Schriften zum tiefen Nachdenken über Kants Erkenntnistheorie an.

10. Dr. H. **Romundt**, Kants Kritik der reinen Vernunft, abgekürzt auf Grund ihrer Entstehungsgeschichte. 112 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2 M.

Verfasser ist als Kantschriftsteller bekannt. In der vorliegenden Schrift macht er den Versuch, die erste Kantsche Kritik, „die zunächst etwas weitläufig ausgefallen war, ohne die mindeste Beeinträchtigung ihres Gehaltes erheblich abzukürzen", und zwar auf einem „durch die Entstehungsgeschichte des Werkes nach dem eigenen Bericht seines Urhebers gewiesenen Weg". So soll das Werkchen eine Einführung in das Kantstudium, aber auch zugleich eine Vorübung für kritische Philosophie sein. So verdienstvoll nun in dieser Hinsicht die vorliegende Schrift sein mag, so kann sie doch den angegebenen Zweck nicht erfüllen, weil sie nicht leicht erfaßt werden kann; das liegt an dem schwerfälligen Stil des Verfassers.

11. L. **Goldschmidt**, Kants „Privatmeinungen" über das Jenseits und die Kant-Ausgabe der kgl. preußischen Akademie der Wissenschaften. 104 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2,40 M.

12. **Fritz Medicus**, J. G. Fichte. Dreizehn Vorlesungen. 269 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 3 M.

In den vorliegenden Vorträgen sucht der Verfasser Fichtes ganze Philosophie auf dessen Wissenschaftslehre aufzubauen und deren Verständnis zu vermitteln; wir halten den Versuch für gelungen. Aus der richtigen Erkenntnis heraus, daß Fichtes Philosophie der Ausfluß seiner Persönlichkeit ist, daß Leben und Lehre bei ihm identisch sind, hat der Verfasser beide auch im Zusammenhang, in beständiger Beziehung zueinander dargestellt; auch dies ist dem Verfasser völlig gelungen. So ist das Buch geeignet, in die schwer faßbare Philosophie Fichtes einzuführen.

13. **M. Rieß**, J. G. Fichte, Ein Evangelium der Freiheit. 316 S. Jena 1905, E. Diederichs. 2 M.

Nach einer orientierenden Einführung und einer kurzen Lebensbeschreibung folgen ausgewählte Stücke aus Fichtes Schriften, welche ein Bild von dem Leben und der Lehre dieses Philosophen zu geben vermögen; es folgen aufeinander: Das Leben, die Persönlichkeit, die Lehre. Wer nicht Philosoph von Beruf ist, sich aber eingehender mit Fichtes Philosophie beschäftigen will, der wird in dem Buche ein geeignetes Hilfsmittel finden.

14. **H. Richert**, Oberl., Schopenhauer; seine Persönlichkeit, seine Lehre und seine Bedeutung. 120 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das aus Vorträgen bestehende Büchlein ist dem Verständnis des gebildeten Laienpublikums angepaßt; es legt das Werden der Persönlichkeit und der Philosophie Schopenhauers, die geschichtliche Bedingtheit und die Bedeutung derselben dar. Der Verfasser beschränkt sich darauf, die charakteristischen Züge und Richtlinien scharf zu zeichnen; für die weitere Beschäftigung mit dem Philosophen gibt er in den Anmerkungen Fingerzeige.

15. Dr. **A. Leicht**, Lazarus, der Begründer der Völkerpsychologie. 111 S. mit Bildnis. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

In der vorliegenden Schrift wird zum erstenmal das Wirken von Lazarus für die Begründung der Völkerpsychologie quellenmäßig festgestellt; sie führt zugleich in Wesen, Aufgaben und Ziele die Völkerpsychologie ein, die immer noch trotz des epochemachenden Werkes von Wundt eine Aufgabe der Zukunft sein wird.

16. **W. Pastor**, G. Th. Fechner und die Weltanschauung der Alleinslehre. 19 S. Berlin, Weidmannsche Buchh. 75 Pf.

17. Dr. **J. Ziehen**, Männer der Wissenschaft. Heft 1: Herbart v. O. Flügel. Heft 2: Bunsen v. Dr. W. Ostwald. Heft 3: Dörpfeld v. E. Oppermann. à ca. 40 S. Leipzig 1905, W. Weicher. à 1 M.

Die Hefte sind Teile einer Sammlung von Lebensbeschreibungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Forschung und Praxis; sie führen in leicht faßlicher und anziehender Form in den Werdegang der verschiedenen Wissenschaften ein und ermöglichen so eine genetische Erfassung der Probleme des wissenschaftlichen Lebens.

18. Freiherr **J. E. v. Grotthuß**, Bücher der Weisheit und Schönheit. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Geb. je 2,50 M.

Auch dem tüchtigsten, fleißigsten und strebsamsten Manne ist es heute nicht mehr möglich, auch nur die wichtigsten Werke der Weltliteratur durch Lektüre vollständig kennen zu lernen; er muß daher bestrebt sein, aus ihnen das Wesentliche und Bleibende kennen zu lernen. Allein das ist nicht leicht; denn die Ewigkeitswerte, die unvergänglichen Schätze schlummern begraben unter der erdrückenden Wucht des Entbehrlichen und Vergänglichen. Freiherr v. Grotthuß hat es im Verein mit einer Anzahl namhafter Schriftsteller unternommen, aus der Masse der Schriften der Weltliteratur die wertvollsten und aus diesen selbst wieder das Wertvollste auszuwählen, zu einem einheitlichen Ganzen zu verschmelzen und mit orientierenden Einleitungen zu versehen. So kann der Leser die literarischen Kulturschätze, gereinigt von allem tauben Gestein, in sich aufnehmen; er kann die erlesensten Schöpfungen der Dichter und Denker aller Zeiten und Völker aus den Quellen kennen lernen. Zu der wertvollen inneren Ausstattung kommt die künstlerisch äußere; dadurch sind die „Bücher der Weisheit" auch solche der Schönheit. Von diesem Werke liegen zwei Serien in 24 Bänden vor, à geb. 2,50 M.; in jedem Jahre sollen 12 weitere Bände erscheinen. Pfarrer Gros gibt in einem Bande „Die Heilige Schrift"; in einem zweiten

Bande bietet er „Was sagt Jesus?“ „Kants Kritik der reinen Vernunft“ hat Prof. Dr. Messer in einem Bande bearbeitet; in einem zweiten Bande hat er „Kants Ethik“ dargestellt. „Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges und Geschichte der Unruhen in Frankreich“, „Schillers Geschichte des Abfalls der Niederlande“ und „Schillers philosophische und ästhetische Schriften“ hat je in einem Bande Freiherr v. Grotthuß bearbeitet; „Schiller in seinen Briefen“ bietet Prof. Joost dar. Ferner sind in der Sammlung noch erschienen: „Brüder Grimm“ von Prof. Dr. Koch; „Abraham a Santa Clara“ von R. Zoozmann; „Bogumil Goltz“ von Fz. Lienhard; „Montesquieu“ von Dr. Meyer; „Maxim Gorki“ von A. Schulz; „Lucian“ (2 Bände) von v. Grotthuß; „Beethovens Briefe“ von Dr. K. Stork; „Messingens Herzog von Mailand“ von Prof. Dr. H. Conrad; „Karl von Fircks“ von v. Grotthuß; „Was sagt Goethe?“ von Prof. Achelis; „Mären und Satiren“ von Dr. Manitius; „Alex. v. Humboldts Kosmos“ von Schottler; „Hans Sachs“ von R. Zoozmann; „Montaigne“ von Dr. E. Meyer; „Mozart“ von Dr. K. Stork. Für Lehrerbibliotheken sei das Werk besonders empfohlen.

19. Dr. **J. Chr. G. Schumann** und Dr. **G. Voigt**, Prof., Lehrbuch der Pädagogik. I. Teil: Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 12. verb. u. verm. Aufl. 484 S. Hannover 1904, C. Meyer. 4,50 M.

Die 12. Auflage hat einige Zusätze erhalten; auch ist sie bis auf die neuste Zeit fortgeführt worden; Dittes und Kehr dürften wohl etwas eingehender behandelt sein.

20. Dr. **K. Heilmann**, Seminardirektor, Handbuch der Pädagogik. III. Bd.: Geschichte der Pädagogik. 6. verb. Aufl. 335 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 4 M.

Die Anlage des Buches ist die alte geblieben; der Inhalt hat mancherlei Verbesserungen und Erweiterungen erfahren.

21. Dr. **A. Funke**, Schulrat u. Seminardir., Kehreins Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Bearbeitet von Prof. Dr. J. Kayser. 12. Aufl. 280 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 2,50 M.

Die neue Auflage ist den preußischen Bestimmungen von 1901 angepaßt; einzelne Lebensbilder sind neu bearbeitet, einige sind neu hinzugekommen (Vives, Ziller, Lotze, Willmann), und die Entwicklung des preußischen Volksschulwesens ist bis zur Gegenwart fortgeführt worden.

22. Dr. **K. Nußfeld**, Seminardir., und **H. Wendt**, Seminaroberlehrer, Bilder aus der Geschichte der Erziehung. 52 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 60 Pf.

Das Büchlein ist eine Ergänzung zu dem von den Verfassern herausgegebenen Grundriß der Pädagogik für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht; es dient denselben Zwecken.

23. **J. Baltzer**, Direktor, Die wichtigsten Pädagogen des XIX. Jahrhunderts. Für den Gebrauch an Seminarien. 179 S. 3 Porträts. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 1,30 M.

Nach einem kurzen Überblick über die pädagogischen Bestrebungen des 19. Jahrhunderts und das Leben und die Werke der bedeutendsten Pädagogen in dieser Zeit folgt eine Auswahl aus deren Schriften (Dinter, Harnisch, Diesterweg, Overberg, Sailer, Graser, Fichte, Richter, Rückert). Für den angegebenen Zweck ist das Buch geeignet.

24. Dr. **E. Rausch**, Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts. 2. verb. u. verm. Aufl. 192 S. Leipzig 1905, A. Deichert Nachf. 3,20 M.

Die neue Auflage hat mannigfache Verbesserungen und Veränderungen erfahren; das Buch ist für Kandidaten des höheren Lehrfachs bestimmt.

25. **Jos. Schiffels**, Rektor, Auswahl pädagogischer Klassiker. 2., verb. Aufl. 421 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 3,60 M.

Das Buch, ein Lesebuch für die Geschichte der Pädagogik, hat in der neuen Auflage mancherlei Erweiterungen erfahren; namentlich ist das 19. Jahrhundert mehr berücksichtigt worden. Der katholisch-kirchliche Standpunkt des Verfassers tritt deutlich bei der Auswahl der Quellenstücke hervor; allein man kann trotzdem das Buch nicht als tendenziös bezeichnen.

26. Dr. **J. Ernst**, Schulrat u. Seminardir., Bilder aus der Geschichte der Pädagogik für katholische Lehrerseminare. 2. umgearb. u. erweit. Aufl. 347 S. Freiburg i. Br. 1905, Herdersche Verlagsh. 3 M.

Das Buch (Päd. Jahresbericht 1898) hat in der neuen Auflage keine wesentliche Umgestaltung erfahren.

27. Dr. **H. Zimmer**, Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft. 276 S. Leipzig, Bibliographisches Institut. 40 Pf.

Das Büchlein, ein Abdruck aus Meyer „Das deutsche Volkstum", enthält nach einer orientierenden Einleitung eine übersichtliche Darstellung des geschichtlichen Entwicklungsganges der deutschen Erziehung und Wissenschaft und im zweiten Teil eine Erörterung über das deutsche Volkstum in der modernen deutschen Erziehung und Wissenschaft.

28. Dr. **R. Galle**, Konrad Bitschins Pädagogik. 216 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 6 M.

Bitschin, der als Stadtschreiber in Kulm im Zeitalter der Scholastik eine „Enzyklopädie" verfaßte, gibt im 4. Buch dieses Werkes eine systematische Darstellung der pädagogischen Anschauungen seiner Zeit; die Schrift ist nie im Druck erschienen, ist aber dennoch nicht ohne historischen Wert. Nach den Vorarbeiten von Hipler hat Galle nach der lateinischen Handschrift die Schrift zum erstenmal herausgegeben, mit deutscher Übersetzung, historisch-literarischer Einleitung, sowie mit Erklärungen und Anmerkungen versehen.

29. Dr. **Th. Kerrl**, Joh. A. Comenius. I. 99 S. Halle a. S. 1904, H. Schroedel. Geb. 1,35 M.

Der vorliegende I. Teil enthält eine übersichtliche Darstellung vom Leben des Comenius und der Entstehung seiner wichtigsten Schriften; das Büchlein ist weniger zum Studium dieses Pädagogen als zur Wiederholung, resp. zur Vorbereitung auf Prüfungen geeignet. Indessen kommt es auch hierbei nicht darauf an, ob der Lehrer alle Orte kennt, wo sich Comenius aufgehalten hat, u. dgl. Im übrigen muß man den Gesichtspunkten, von welchen das Buch bearbeitet ist, voll und ganz zustimmen; der Verfasser skizziert zunächst die geistigen Strömungen und realen Zustände, von welchen das Zeitalter des Comenius und er selbst beeinflußt worden sind; sodann verfolgt er dessen geistige Entwicklung in ihrer Eigentümlichkeit, um zum Verständnis seiner pädagogischen Wirksamkeit und ihrer Bedeutung zu gelangen.

30. **W. Altemöller**, Seminardir., J. A. Comenius' Didactica magna oder große Unterrichtslehre. 189 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 2 M.

Das Buch bildet den XXX. Band der Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit, welche Dr. Gansen, Dr. Keller und Dr. Schulz herausgeben; der Herausgeber hat die betr. Schrift für den Schulgebrauch gekürzt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen.

31. Dr. **Tibitanzl**, Die Bedeutung Kindermanns für das Schulwesen. 63 S. München 1905, Lentnersche Buchh. 40 Pf.

In drei Vorträgen wird Kindermanns Bedeutung um die Hebung des Schulwesens und besonders um die Einführung der Industrieschulen und den Handfertigkeitsunterricht dargetan.

32. **M. Reiniger**, Friedr. Eberhard v. Rochow, der Reformator des preußischen Landschulwesens. 72 S. Langensalza 1905, Schulbuchhandlung. 80 Pf.

Zum Gedächtnis der 100. Wiederkehr des Todestages von v. Rochow bringt das Büchlein eine volkstümliche Darstellung vom Leben und Wirken des edlen Menschenfreundes.

33. **P. Natorp**, Prof., J. H. Pestalozzi. 3 Bde. 421, 344 u. 511 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. I. Bd. 5,50 M. II. Bd. 5 M. III. Bd. 6 M.

An Werken über Pestalozzi fehlt es nicht mehr; es dürfte kaum möglich sein, noch etwas wertvolles Neues über ihn zu bringen. Allein dennoch dürfte der Meister mehr im Lehrerstande bekannt sein; das würde für die Fortentwicklung der Pädagogik recht heilsam sein. Das vorliegende Werk ist geeignet, die Kenntnis von Pestalozzi in Lehrerkreisen zu verbreiten. Im 1. Band bietet der Verfasser auf Grund eingehender Quellenstudien eine Darstellung von Pestalozzis Leben und Wirken in ihrer Entwicklung; es ist dies gleichsam eine Einführung ins Studium von Pestalozzis Schriften, das Hand in Hand damit gehen sollte. Im 2. und 3. Band gibt er eine Auswahl aus Pestalozzis Schriften; das Bedeutendste und Wertvollste ist hier ausgewählt und zusammengestellt.

34. **H. Pestalozzi**, Lienhard und Gertrud. Im Auszuge zum Gebrauch an Seminarien herausgegeben von Dr. A. Thorbecke. 236 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 1,60 M.

Der Herausgeber hat der Schrift eine Einleitung und Anmerkungen beigefügt.

35. **P. Natorp**, Prof., Pestalozzi und die Frauenbildung. 47 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Ein lesenswerter Vortrag.

36. **A. v. Portugall**, Fr. Fröbel, sein Leben und Wirken. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein behandelt seinen Stoff in sechs Vorträgen und einem Anhange; es gibt eine übersichtliche Darstellung von Fröbels Leben und Schaffen, seiner Pädagogik und deren praktischen Gestaltung.

37. Dr. **F. H. Hayward**, Drei historische Erzieher: Pestalozzi, Fröbel, Herbart. Aus dem Englischen übersetzt von G. Hief. 62 S. Leipzig 1906, A. Owen & Co. 1,60 M.

Den deutschen Pädagogen, die einigermaßen in der Geschichte der Pädagogik bewandert sind, bietet das Büchlein nichts Neues.

38. **P. Schulze-Berghoff**, Schiller und die Kunsterziehung. 147 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2 M.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Verfasser eine populäre, gedrängte Inhaltsangabe von Schillers Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen; dann folgen Erörterungen über die psychologisch-didaktischen Voraussetzungen für die Lösung des Problems, über die Bildung des Auges im allgemeinen und die Betrachtung von Bildern, die Reform des Muttersprachunterrichts und die Einführung in die Dichtung und endlich über den Geschichtsunterricht als Kulminationspunkt der ästhetischen Erziehung.

39. **v. Gleichen-Rußwurm**, Friedrich Schiller, ästhetische Erziehung. Jena 1905, E. Diederichs. 2 M.

In der Einleitung gibt der Verfasser, resp. Herausgeber einen orientierenden und belehrenden Überblick über Schillers Ansichten bezüglich der ästhetischen Erziehung des Menschen; sodann führt er uns auf Grund von Ausschnitten aus Schillers Werken und Briefen Schiller als ästhetischen Erzieher, die Anwendung der ästhetischen Grundsätze auf die Dichtkunst und Schiller als Kritiker vor.

40. **Fr. Wienstein**, Seminarlehrer, Frauenbilder aus der Erziehungsgeschichte. 164 S. Arnsberg 1904, J. Stahl. Geb. 3 M.

Die Schrift will zeigen, wie die Frau im Laufe der Jahrhunderte bei den verschiedenen Völkern und innerhalb der verschiedenen Konfessionen in der Erziehung tätig gewesen ist.

41. Dr. **K. Knabe**, Direktor, Geschichte des deutschen Schulwesens. 154 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Buch enthält eine übersichtliche Darstellung der Entwicklung des deutschen Schulwesens; die diesbezüglichen Wandlungen sucht der Verfasser aus der geistigen Bewegung, welche das Zeitalter beherrschte, heraus darzustellen. Zur Orientierung auf dem bezeichneten Gebiete ist das Buch geeignet.

42. **G. Strakosch-Graßmann**, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. 372 S. 95 Porträts, 29 Abb. u. 2 Beilagen. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. 7,50 M.

Die Darstellung der Entwicklung des österreichischen Unterrichtswesens steht im innigen Zusammenhang mit der Darstellung der Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens dieses Landes; sie stützt sich durchweg auf gedruckte Quellen, unter denen sich auch solche befinden, die der öffentlichen Benutzung nicht oder nicht immer zugänglich sind.

43. Dr. **G. Schneider**, E. A. Roßmäßler als Pädagoge. 68 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 90 Pf.

Roßmäßler war ein Volkslehrer, der durch Wort und Schrift segensreich gewirkt hat; diese Wirksamkeit wird in dem vorliegenden Schriftchen gewürdigt. Im ersten Teile bespricht der Verfasser Roßmäßlers pädagogische Entwicklung und Grundstimmung; im zweiten Teile kommen Roßmäßlers Forderungen für die praktische Ausführung seiner pädagogischen Grundgedanken zur Darstellung.

44. **M. Schneiderreit**, Heinrich Zschokke; seine Weltanschauung und seine Lebensweisheit. 267 S. Berlin 1904, E. Hofmann & Co. 4,50 M.

Ein Volkserzieher war Zschokke sowohl durch seine Novellen als auch durch seine „Selbstschau" und seine „Stunden der Andacht"; allerdings werden beide Bücher heute wohl noch selten gelesen. Deshalb ist eine zusammenfassende Darstellung des ewig Wertvollen aus den beiden Schriften und der Kerngedanken aus den Novellen eine dankenswerte Arbeit; sie veranlaßt wohl manchen Leser, ein oder die andere der Schriften Zschokkes selbst zu lesen. Im ersten Teile stellt der Verfasser mehr die Lehre Zschokkes dar; im zweiten Teile behandelt er die Anwendung dieser Lehre auf die einzelnen Fragen des praktischen Lebens.

45. **E. Reuscher**, Taubstummenlehrer, Friedrich Moritz Hill, der Reformator des deutschen Taubstummenunterrichts. 185 S. Berlin 1905, Selbstverlag.

Das Buch soll ein Gedenkblatt zu Hills hundertjährigem Geburtstage sein, der am 8. Dezember 1905 gefeiert wurde; er nimmt als unüber-

troffener Förderer des Lautsprechunterrichts unter seinen Fachgenossen eine hervorragende Stellung ein. In dem vorliegenden Buche kommt ein klares Bild von Hills Leben und Streben zur Darstellung; dem Taubstummenlehrer ist es zugleich ein Wegweiser zum Studium von Hills Schriften.

46. **J. Willens**, weil. Rektor, „Der Ihrige". Pädagogische Briefe nebst zwei Vorträgen über Diesterweg und Comenius. 296 S. Flensburg 1905, A. Westphalen. 3,20 M.

Das Leben und Wirken eines Schulmannes führt uns das vorliegende Buch vor; voran geht eine kurze Lebensbeschreibung, welcher eine Reihe pädagogischer Abhandlungen in Briefform folgt, die den Leser mit den Strömungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens bekannt macht.

47. **K. Kehrbach**, Monumenta Germaniae Paedagogica. Bd. XXXIII. Dr. **W. Diehl**, Die Schulordnungen des Herzogtums Hessen. III. 574 S. Berlin 1905, A. Hofmann & Co. 12 M.

Der vorliegende Band behandelt die Entwicklungsgeschichte des Volksschulwesens in der alten Landgrafschaft Hessen-Darmstadt von 1567—1806; er bildet demnach ein abgeschlossenes Ganzes. Die Texte der Schulordnungen werden auf Grund von Quellenstudien dargeboten und durch Anmerkungen erläutert; der Zusammenhang zwischen ihnen ist durch einen geschichtlichen Überblick hergestellt, welchem die Bilder berühmter hessischer Pädagogen eingefügt sind. So ist das Buch ein höchst wertvoller Leiter zur Geschichte des deutschen Volksschulwesens.

2. Die Grundwissenschaften der Pädagogik.

1. **W. Windelband**, Die Philosophie des 20. Jahrhunderts. Festschrift für Kuno Fischer. Heidelberg 1904 u. 1905, C. Winter. 1. Bd. 186 S. 5 M. 2. Bd. 200 S. 5,40 M.

Eine Reihe namhafter Gelehrter hat sich vereinigt, um zu Ehren des greisen Philosophen, zu dessen achtzigstem Geburtstage, eine übersichtliche Darstellung des heutigen Zustandes der verschiedenen Gebiete der philosophischen Wissenschaften zu geben; dadurch erhält das Buch einen ganz besonderen Wert. Die Psychologie wird von Wundt dargestellt, die Ethik von B. Bauch, die Religionsphilosophie von E. Tröltsch, die Logik und die Geschichte der Philosophie von W. Windelband, die Ästhetik von K. Groos, die Rechtsphilosophie von E. Lack und die Geschichtsphilosophie von E. Rickert. Obwohl selbstverständlich die Art und Weise der Behandlung und Darstellung bei den verschiedenen Darstellern verschieden ist und sich auch der eigene philosophische Standpunkt deutlich bemerkbar macht, so ist doch immer die Darstellung möglichst objektiv; wer daher eine Übersicht über die Zustände und Bestrebungen auf den verschiedenen Gebieten der Philosophie unserer Zeit zu erhalten wünscht, dem bietet das vorliegende Buch ein vorzügliches Hilfsmittel. Jedem Teile ist auch ein literarischer Wegweiser für weitere Studien beigegeben; auch hier macht sich der philosophische Standpunkt der Verfasser bemerkbar.

2. **H. Gomperz**, Weltanschauungslehre. Ein Versuch, die Hauptprobleme der allgemeinen theoretischen Philosophie geschichtlich zu entwickeln und sachlich zu bearbeiten. I. Bd. Methodologie. 416 S. Jena 1905, E. Diederichs. 13 M.

Die Weltanschauungslehre, welche der Verfasser des vorliegenden Buches zur Darstellung bringt, ist wesentlich Erkenntnistheorie; er scheidet also die Metaphysik aus, was, wenn man an der allgemein üblichen Deutung des Begriffes festhält, nicht zu rechtfertigen ist. Nachdem der

Verfasser den Begriff der Weltanschauungslehre klargestellt und abgegrenzt hat, erörtert er eingehend eine Reihe von Vorbegriffen der Weltanschauungslehre; dann geht er zur Darstellung ihrer Methoden über und schließt mit der Einteilung. Die Hauptgedanken stellt der Verfasser bei seiner Darstellung immer voran; daran schließt er dann Erläuterungen an, in welchen dieselben an der Hand von Beispielen und durch geschichtliche Erörterungen zur vollen Klarheit gebracht werden. Das Buch kann jedoch nur dem zum Studium empfohlen werden, der kein Neuling auf philosophischem Gebiete ist und besonderes Interesse an philosophischen Studien hat.

3. Dr. **P. Paulsen**, Der moderne Pantheismus und die christliche Weltanschauung. 66 S. Halle a. S. 1906, R. Mühlmanns Verlagsanstalt. 1 M.

Nach einer Darlegung der Bedeutung des Pantheismus bespricht der Verfasser die Metaphysik des modernen Pantheismus und kritisiert dieselbe; sodann erörtert er die Religionsphilosophie des modernen Pantheismus im Verhältnis zur christlichen Religion.

4. Dr. **J. Reinke**, Prof., Die Welt als Tat. Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 4. Aufl. mit 6 Abb. im Text u. 1 Porträt in Lichtdr. 505 S. Berlin 1905, Gebr. Paetel. 10 M.

Das Werk kann als ein Gegenstück zu Haeckels „Welträtsel" betrachtet werden; es unterscheidet sich aber, abgesehen von dem Ergebnis, zu dem der Verfasser gelangt, von dem Haeckelschen Werk vorteilhaft dadurch, daß es sich streng auf naturwissenschaftlicher Grundlage aufbaut und jede Abirrung aufs Gebiet der spekulativen Philosophie und Theologie vermeidet. Im ersten Abschnitt gibt der Verfasser die erkenntnistheoretische Grundlage, die seinen Untersuchungen zugrunde liegt; er beschäftigt sich mit dem Subjekt und Objekt der Naturforschung. Sodann führt er uns im zweiten Abschnitt auf die Weltbühne, in den großen Weltraum; die Erde und die Sonne in ihren Wechselbeziehungen und das daraus hervorgehende Leben mit seinen Grundlagen sind Gegenstand der Betrachtung. Im dritten Abschnitt beginnt die Betrachtung des Lebens; vom Wesen des Lebens ausgehend werden uns die Probleme der Entwicklungslehre mit den Versuchen der Lösung derselben, besonders der Darwinismus, vorgeführt und kritisch beleuchtet und von hier aus Fäden zum Schlußstein der Welt- und Lebensanschauung, zur Religion, gezogen.

5. Lic. **E. Pfennigsdorf**, Persönlichkeit. Christliche Lebensphilosophie für moderne Menschen. 365 S. Schwerin i. M. 1905, Fr. Bahn. 4,20 M.

Mit diesem Buche will der Verfasser „in einer dem modernen Menschen verständlichen Form mit den Denkmitteln unserer Zeit eine Grundlegung der christlichen Weltanschauung bieten"; er will also das Christentum mit der auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung beruhenden Weltauffassung versöhnen. Eine leichte Arbeit ist das nicht; sie kann nur gelingen, wenn man das Christentum als eine von seiner Zeit bedingten Kulturerscheinung auffaßt, dessen Geist fortlebt, dessen Körper sich aber mit der Zeit ändert, weil auch es der Entwicklung unterworfen ist. Ein einleitender Teil handelt vom modernen Menschen; dann findet nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der modernen Psychologie der Begriff der Individualität und Persönlichkeit seine Klärung; hieran schließt sich eine Behandlung des Christentums als Religion der Persönlichkeit; endlich wird die Weltanschauung der Persönlichkeit unter steter Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Philosophie und Naturwissenschaft und der christlichen Weltanschauung dargestellt. Nicht überall ist dem Verfasser die

Lösung seiner Aufgabe geglückt; er kann sich nicht immer, besonders in der Wunderfrage, von der dogmatischen Weltauffassung losreißen.

6. Dr. **J. Marcinowski**, Nervosität und Weltanschauung. 132 S. Berlin 1905, O. Salle. 3 M.

Der Verfasser macht in dem vorliegenden Buche den Versuch, in der Gestalt von Gesprächen eine Weltanschauung von dem praktischen Gesichtspunkte seines ärztlichen Berufes zur Darstellung zu bringen; er huldigt darin dem monistischen Idealismus. Im ersten Teile erörtert der Verfasser die Beziehungen zwischen Nervosität und Weltanschauung; der zweite Teil gibt eine kurze Theorie vom Wollen und Können.

7. Dr. **A. Sperling**, Nervenarzt, Gesundheit und Lebensglück. 762 S. 374 Illustr. u. 4 Tafeln. Berlin 1904, Ullstein & Co. 6 M.

Die Gesundheitspflege, welche das Buch behandelt, ist vom Standpunkt der Pflege des Geistes und der Nerven des gesunden und kranken Menschen geschrieben; dadurch wird es zu einem volkstümlich geschriebenen Lehrbuch der Nervenphysiologie und der darauf begründeten Gesundheitspflege, zugleich aber auch der physiologischen Psychologie und Pädagogik. Die „Erziehung zur Gesundheit" bildet den Ausgang der Erörterungen; sodann bespricht der Verfasser den Menschen in der Abhängigkeit von der Außenwelt und die damit in Verbindung stehende Erziehung; das führt ihn zur Betrachtung des menschlichen Organismus, bei dem die Nerven eine große Rolle spielen, weshalb das Nervensystem, das Nervenleben, Nervosität und Nervenkrankheit usw. eingehend betrachtet werden; diese Betrachtungen führen den Verfasser zu Erörterungen über die Gesundheitspflege im täglichen Leben, die Krankheiten der Nerven und deren Heilung usw. Das mit guten Abbildungen versehene Buch bildet so auch einen ärztlichen Ratgeber für Gesunde und Kranke; ein Sachregister erleichtert den Gebrauch in dieser Hinsicht.

8. **H. Correus**, Der Mensch. Lehrbuch der Anthropologie nebst Berücksichtigung der Diätetik (Hygiene) und Pathologie. 6. Aufl. I. 165 S. II. 84 S. Mit vielen in den Text eingedr. Abb. Berlin 1905, L. Oehmigke. 1,80 M.

Das nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Lehrbuch ist für Lehrerbildungsanstalten geeignet; der I. Teil enthält die Anatomie und Physiologie, der II. die Pathologie.

9. Dr. **Ewald**, Prof., Magen, Darm, Leber, Niere in gesundem und krankem Zustande. 136 S. Stuttgart 1904, E. H. Moritz. 1,20 M.

Das Bändchen ist Nr. 10 der Bibliothek für Gesundheitspflege und bespricht Bau, Tätigkeit, Pflege und Krankheiten der genannten Organe; gute Abbildungen erleichtern das Verständnis.

10. **W. Preyer**, Die Seele des Kindes. 6. Aufl. bearbeitet von K. L. Schaefer. 448 S. Leipzig 1905, Griebens Verlag. 8 M.

Das Buch gehört zu den Originalwerken der Kinderpsychologie; es enthält eingehende Darlegungen der Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren in chronologischer Anordnung. Die Darstellung beruht auf den Aufzeichnungen, welche der Verfasser über die geistige Entwicklung seines Sohnes von der Geburt bis zum Ende seines dritten Lebensjahres gemacht hat; damit hat er dann viele als zuverlässig erkannte Erfahrungen anderer an anderen gesunden Kindern zusammengestellt und viele selbst miteinander verglichen. Fast 25 Jahre sind seit dem Erscheinen der 1. Auflage dieses Buches verflossen; aber noch immer ist es die reich fließende Quelle, aus der andere Autoren

schöpfen. Von dem Herausgeber der 5. und 6. Auflage sind die Fortschritte in der Sinnesphysiologie und Gehirnanatomie, sowie sonst festgestellte wissenschaftliche Tatsachen berücksichtigt, sonst aber ist das Buch im wesentlichen nicht verändert worden; es kann also als das hinterlassene Erbe Preyers angesehen werden.

11. **E. Neumann**, Prof., Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik. II. 1. Heft. 96 S. Leipzig 1905, W. Engelmann. 1,80 M.

Das 1. Heft des II. Bandes enthält zwei beachtenswerte Abhandlungen aus dem Gebiete der experimentellen Psychologie und Pädagogik. In der ersten Abhandlung bietet Lehrer Pedersen experimentelle Untersuchungen der visuellen und akustischen Erinnerungsbilder, angestellt an Schulkindern; in der zweiten werden von Professor Dr. Gheorgow die Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewußtsein bei Kindern untersucht.

12. **Arthur Kiesel**, Die Welt des Sichtbaren. 106 S. 9 Abbildungen. Leipzig 1905, R. Voigtländer. 1,20 M.

In dem Büchlein wird der Versuch gemacht, ohne Voraussetzung optisch-physikalischer und anatomisch-physiologischer Kenntnisse und in gemeinverständlicher Sprache im Anschluß an bekannte Tatsachen die Art und Weise des Sehens einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen; für Lehrer ist es daher von besonderem Interesse.

13. Dr. **A. Schmidt**, Seminarlehrer, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens, ein Grundproblem der pädagogischen Psychologie. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte. 196 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 3 M.

Zwei umstrittene Fragen der pädagogischen Psychologie werden in dem vorliegenden Buche behandelt, nämlich die Frage nach dem kausalen Zusammenhange aller Bewußtseinstatsachen und die nach den psychischen Kräften, welche die Entstehung der Bewußtseinsinhalte und damit also den Aufbau des psychischen Lebens verursachen; damit hängt aufs engste zusammen die Untersuchung über die Bedingungen und die Reihenfolge des allmählichen Hervortretens dieser Kräfte. Die Darstellung ist eine historische, also eine genetische; es wird ein Abriß der geschichtlichen Entwicklung der Lehre von der psychischen Kausalität gegeben, deren Höhepunkt bei Strümpell liegt, weshalb die Strümpellsche Psychologie in ihren Grundzügen dargestellt und vom psychologischen und pädagogischen Standpunkte aus gewürdigt wird.

14. **W. Glabbach**, Prof., und **G. Weber**, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung. 645 S. Langensalza, Schulbuchhandlung. 9 M.

Das Buch ist nach Aufzeichnungen über die bei der Entwicklung eines Kindes gemachten Beobachtungen von Dr. Shinn bearbeitet und von den Herausgebern ins Deutsche übersetzt worden; in den Anmerkungen ist auf die Darstellung in den Schriften von Preyer, Sully u. a. hingewiesen, oder sind Stellen aus denselben zitiert.

15. Dr. **C. v. Brockdorff**, Die philosophischen Anfangsgründe der Psychologie. 182 S. Hildesheim 1905, A. Lax. 4,50 M.

Wer sich eingehend mit der Psychologie beschäftigt hat, wird das Buch, das auch manches enthält, was zu seinem Gegenstand in keiner Beziehung steht, mit Gewinn studieren; es legt den Schwerpunkt auf die philosophische Seite der Psychologie und deren Erfassung.

16. Dr. **B. Schmid**, Philosophisches Lesebuch. Zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbststudium. 166 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 2,60 M.

Der Verfasser bietet mit seinem Buche ein Hilfsmittel für den philosophischen Unterricht; er berücksichtigt darin Erkenntnistheorie und Metaphysik, Logik, Ästhetik und Ethik. Das Buch dürfte sich auch für die Lehrerbildungsanstalten eignen.

17. Dr. **O. Weise**, Prof., Kurzer Abriß der Logik und der Psychologie für höhere Lehranstalten. 26 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 50 Pf.

Das Büchlein soll den Schülern höherer Lehranstalten als Hilfsmittel bei der häuslichen Wiederholung dienen; es gibt daher eine übersichtliche Darstellung der Hauptsachen in systematischer Anordnung.

18. Dr. **P. J. Möbius**, Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes. 7., veränd. Aufl. 140 S. Halle a. S. 1905, C. Marhold. 1,50 M.

Das Buch hat viel Aufsehen erregt, besonders bei den Frauen und den Vertretern der Frauenrechte, wozu wohl der Titel etwas beigetragen hat; denn der Verfasser faßt das Wort Schwachsinn nicht in der schlimmen Bedeutung auf, die man ihm gewöhnlich beilegt. „In Wahrheit", sagt der Verfasser, „führe ich die Sache des weiblichen Geschlechts gegen seine Schädiger und streite gegen den blutlosen Intellektualismus, gegen den mißverstehenden Liberalismus, der auf eine öde Gleichmacherei hinausläuft." Dem Hauptteil, welcher die physiologische Minderwertigkeit des Weibes gegenüber dem Manne und deren Nützlichkeit und Notwendigkeit nachweist, folgen Erläuterungen, welche durch die verschiedenen Einwendungen gegen und Angriffe auf die Behauptungen des Verfassers hervorgerufen worden sind; im Anhange sind die zustimmenden und gegnerischen Besprechungen nebst Ausgängen aus Briefen gegeben. Auch die Erziehungs- und Bildungsfragen werden selbstverständlich berührt; denn die Beachtung der natürlichen Beanlagung spielt bei denselben einen wichtigen Faktor. Wenn die diesbezüglichen Bemerkungen des Verfassers auch oft etwas zu scharf sind, so verdienen sie doch jedenfalls Beachtung; denn in der Erziehung und Bildung der Mädchen ist noch vieles verbesserungsfähig.

19. **Nathan Oppenheim**, Arzt, Die Entwicklung des Kindes, Vererbung und Umwelt. Nach dem englischen Original mit Erlaubnis des Verfassers übersetzt von B. Gaßner, mit Vorbemerkungen von Dr. Ament. 199 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 3 M.

Der Verfasser geht von der richtigen Ansicht aus, daß die Erziehung sich nach dem Kinde als Kind, nicht nach dem Kinde als Erwachsenem zu richten habe, indem er nachweist, daß das Kind nichts weniger als ein kleiner Erwachsener, sondern leiblich wie seelisch, durch seine eigene Proportionen bestimmt, eine Individualität sei. Diesen Grundgedanken seines Buches weist er zunächst für die körperliche und geistige Entwicklung im ganzen und im einzelnen durch einen Vergleich von Körper und Seele des Kindes mit denen des Erwachsenen nach, überall die qualitativen und quantitativen Unterschiede hervorhebend; sodann macht er eingehend auf den Gegensatz aufmerksam, der hinsichtlich der Vererbung und Umwelt zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen besteht; beides sind aber nur die allgemeinen Voraussetzungen, unter denen der Verfasser zur Darstellung der Entwicklung des Kindes unter dem Einfluß wichtiger Kulturfaktoren gelangt, wobei wichtige pädagogische Fragen zur Erörterung gelangen.

20. Dr. **J. Chr. G. Schumann** und **G. Voigt**, Prof., Lehrbuch der Pädagogik. II. Teil: Psychologie. 13. verb. u. verm. Aufl. 278 S. Hannover 1905, C. Meyer. 3,40 M.

Die neue Auflage hat kleine Veränderungen erfahren; hinzugekommen sind die Paragraphen: Zusammenfassung, Anwendung, Aufgaben.

21. Dr. **K. Hellmann**, Seminardir., Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 10. verb. Aufl. 190 S. m. 5. Abb. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. Geb. 2 M.

Die neue Auflage zeigt einzelne Veränderungen, resp. Verbesserungen, die aber nicht wesentlich sind.

22. **H. Kahle**, Grundzüge der Pädagogik. I. Teil, 1. Abt. 12., zugl. umgearb. Aufl. 436 S. m. 37 Abb. Breslau 1906, C. Dülfer. 4,40 M.

Das bekannte, als Lehrbuch für Lehrerbildungsanstalten bestimmte Buch ist nach den preußischen Lehrplänen von 1901 neu bearbeitet worden; das aber verlangte eine völlige Neubearbeitung. Der vorliegende I. Teil enthält die „Pädagogische Psychologie und Logik". Im allgemeinen steht der Verfasser auf dem Standpunkte Lotzes; der Kirchenpädagogik bringt er jedoch auch sein Opfer (S. 2). Im übrigen hat der Verfasser sich eingehend mit den neusten Werken auf dem betreffenden Gebiete beschäftigt und die Ergebnisse des diesbezüglichen Studiums benutzt; die für die Fortbildung des Lehrers auf diesem Gebiete geeignete Literatur ist angegeben.

23. **E. Zählsdorf**, Lehrer, Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik in ihren Grundzügen. 252 S. Hannover 1905, C. Meyer. 3 M.

In dem vorliegenden Buche sollen die psychologischen Erscheinungen und Gesetze der praktischen Pädagogik unmittelbar dienstbar gemacht, und so ein inniger Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden; es folgt daher, wie bei andern Werken dieser Art, immer auf ein Kapitel aus der Psychologie ein solches aus der Pädagogik, welches die betreffende psychologische Erkenntnis praktisch anwendet. Im wesentlichen steht der Verfasser auf dem Standpunkte Lotzes; aber auch andere Autoritäten sind von ihm gebührend beachtet worden, wie die zahlreichen Literaturangaben zeigen. Ohne auf eine Kritik der Erörterungen im einzelnen einzugehen, wollen wir nur bemerken, daß es sich in einem Werke für Anfänger empfiehlt, für ein und dieselbe Erscheinung immer ein und dieselbe Bezeichnung zu wählen; das hat der Verfasser nicht immer beachtet (z. B. S. 11: Berührungsempfindungen: äußere und innere Tastempfindungen, Muskelgefühle; S. 114/115: Muskelkraft, Muskelempfindung, Bewegungsempfindung).

24. Dr. **A. Stöhr**, Prof., Leitfaden der Logik in psychologisierender Darstellung. 196 S. Wien 1905, F. Deuticke. 4 M.

Der Ausdruck „Logik in psychologisierender Darstellung" will besagen, daß in dem Buche die Logik als ein Ausschnitt aus der Psychologie behandelt werden soll, wobei jedoch das Formale der psychologischen Vorgänge ins Auge zu fassen ist. Eine, dem heutigen Stande der wissenschaftlichen Forschung und Methodik entsprechende, aber für den wissenschaftlich Gebildeten leicht verständliche Logik wäre zu begrüßen; aber eine solche Logik bietet uns leider das vorliegende Buch nicht. Was seine Lektüre noch erschwert und für den, der das Griechische nicht versteht, fast unmöglich macht, das ist die massenhafte Einschiebung von griechischen Wörtern in den Text; das sollte heute in einem Buche für deutsche Leser nicht mehr vorkommen.

25. Dr. **Fr. Mann**, Aus der Mathematik in die Logik. 35 S. Leipzig 1906, A. Deichert Nachf. 60 Pf.

Das Schriftchen soll eine auf der Mathematik aufgebaute Propädeutik der Philosophie, speziell der Logik sein; es ist aus der Schulpraxis hervorgegangen.

26. Dr. **O. Willmann**, Prof., Didaktik und Logik in ihrer Wechselbeziehung. Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. 26 S. München 1905, Lentnersche Buchh. 40 Pf.

Zwei lesenswerte Vorträge.

27. Dr. **O. Willmann**, Prof., Philosophische Propädeutik. I. Logik. 2. verb. Aufl. 134 S. Freiburg i. Br. 1905, Herdersche Verlagsh. 1,80 M.

Das Buch ist nach den in unter 26 genanntem Schriftchen angegebenen Richtlinien bearbeitet; die neue Auflage hat kleine Verbesserungen erfahren.

28. Dr. **B. Thorsch**, Der Einzelne und die Gesellschaft. 149 S. Dresden 1906, C. Reißner. 3 M.

Die soziologische Untersuchung, welche uns hier vorliegt, ist für denjenigen, der sich schon eingehend mit der Soziologie beschäftigt hat, von Interesse; zur Einführung in die Soziologie kann sie nicht dienen.

29. Dr. **P. Christ**, Prof., Grundriß der Ethik. 210 S. Berlin 1905, C. A. Schwetschke & Sohn. 5,50 M.

In leicht faßlicher Form bringt der Verfasser seine ethischen Anschauungen zur Darstellung; in denselben ist der philosophische Standpunkt mit dem theologischen vereinigt. Nach einer orientierenden Einleitung werden im allgemeinen, grundlegenden Teile die prinzipiellen Voraussetzungen des sittlichen Lebens erörtert; im speziellen, ausführenden Teile werden dann die Darstellungen des sittlichen Lebens im einzelnen gegeben. So ist das Buch geeignet, in die wissenschaftliche Ethik einzuführen; dem philosophischen Standpunkt des Verfassers, der sich an Kant anlehnt, können wir allerdings nicht ganz zustimmen, wodurch jedoch der Wert des Buches nicht vermindert wird. Aber den Preis halten wir im Verhältnis zum Umfang für zu hoch.

30. Lic. **E. Fuchs**, Pfarrer, Gut und Böse. Wesen und Werden der Sittlichkeit. 308 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 3 M.

Im I. Teil des Buches bringt der Verfasser das Wesen und Werden des sittlichen Lebens in der Menschheit zur Darstellung; er bespricht die sittlichen Maßstäbe, deren Ursprung und Entwicklung und das Verhältnis des sittlichen zum religiösen Leben, wobei auch die Fragen über individuelle und soziale, philosophische und theologische Ethik zur Besprechung kommen. Der II. Teil behandelt die Gestaltung des sittlichen Lebens im einzelnen Menschen; es werden das Werden des sittlichen Lebens im einzelnen und das sittliche Leben als Tat des Einzelnen und dabei auch sein Verhältnis zu der Gemeinschaft (Familie usw.) besprochen. Das in leicht faßlicher Sprache geschriebene Buch ist eine volkstümliche Darstellung der wissenschaftlichen Ethik, wenn es auch dem Verfasser nicht immer gelungen ist, den schwer faßbaren Stoff in einfach-klarer Form zum Ausdruck zu bringen; zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Ethik ist es jedenfalls sehr geeignet.

31. **M. Wentscher**, Ethik. II. Teil. 396 S. Leipzig 1905, J. A. Barth. 9 M.

Die Besprechung wird im nächsten Jahrgange des „Pädagogischen Jahresberichts" erfolgen. (Siehe Päd. Jahresbericht 1902.)

3. Allgemeine Pädagogik.

1. **Hans Leiffer**, Grundzüge der Pädagogik. 246 S. Berlin 1905, Modernpädagog. u. psycholog. Verl. 4 M.

Was das Buch Gutes bietet, ist nicht neu; was es aber Neues bietet, ist nicht gut. Gewiß, das muß dem Verfasser zugestanden werden, die Darstellung ist originell; er bindet sich auch an keine Autorität. Aber seine Untersuchungen gehen nicht tief; seine Darstellungen sind schwerfällig und durch den unnötigen Gebrauch von Fremdwörtern und ungebräuchlichen Ausdrücken nicht leicht faßbar. „Die Entwicklung der verstandesmäßigen Anlagen geht aus dem Grunde der Natur hervor; denn diese selbst ist gleichsam geistiger Tendenz: gestaltungsfähige, noch schlummernde Intelligenz und der Begriff derselben besteht in dem Selbstbewußtwerden. Dieses Ziel ist aber nur insoweit erreichbar, als sie sich von der Materie löst, sie aber zugleich realisiert (in sich schließt). Intelligenz und Materie sind eins, und eine Trennung beider ist ein Nonsens." — „Der Beruf der Geschichtschreibung besteht doch nicht bloß darin, Wahrheiten aufzudecken, sondern die Unwahrheiten und Schlechtigkeiten bloßzulegen und fort und fort zu verbreiten." Das genügt wohl zur Charakteristik des Buches.

2. Dr. **R. v. Schubert-Soldern**, Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik. 197 S. Tübingen 1905, H. Laupp. 3,60 M.

Das aus Vorlesungen hervorgegangene Buch behandelt die Grundlagen der theoretischen Pädagogik; es geht von der Erkenntnis aus, „daß der Mensch nur in Gemeinschaft mit andern Menschen überhaupt Mensch sei" und daher „sein Glück und seine Ziele nur in der Gemeinschaft, in der er lebt, finden kann". Der Verfasser steht demnach auf dem Standpunkte der sogenannten „Sozialpädagogik"! Im 1. Abschnitt gibt er eine orientierende Einleitung, in welcher er die Begriffe der Erziehung und der Pädagogik erörtert, die psychologischen und ethischen Grundlagen und die Ziele der Erziehung bespricht; im 2. Abschnitt erörtert er die erziehende Wirkung der Wissenschaften und Fertigkeiten; im 3. Abschnitt bespricht er die moralische Erziehung; im 4. Abschnitt endlich legt er die Grenzen der Erziehung dar, und stellt einen allgemeinen Erziehungsplan auf. Nicht in allen Einzelheiten können wir dem Verfasser zustimmen; aber sein Buch enthält viele anregende Gedanken und Richtlinien für den Ausbau der theoretischen Pädagogik.

3. Dr. **W. Rein**, Prof., Pädagogik im Grundriß. 4. Aufl. 136 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Schriftchen hat in der neuen Auflage wenig Veränderung erfahren.

4. **P. Natorp**, Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 77 S. Marburg 1905, N. G. Elwert'sche Verlagsh. 1,50 M.

Das Buch ist nicht, wie man vermuten könnte, eine konzentrierte Darstellung der in der „Sozialpädagogik" des Verfassers niedergelegten Gedanken; war in letzterer die Willensbildung in den Mittelpunkt der Darstellung gerückt, so werden hier die drei Hauptgebiete der Bildung, die intellektuelle, ästhetische und moralische, gleichmäßig behandelt, und erhält der Leser so ein Bild von der gesamten pädagogischen Anschauung des Verfassers.

5. **E. Linde**, Lehrer, Persönlichkeits-Pädagogik. 2. durchges. Aufl. 245 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 2,50 M., geb. 3 M.

Das Buch soll „ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage" sein; es wendet sich gegen die Überschätzung der Methode und Unterschätzung der Lehrerpersönlichkeit. So sehr wir auch einzelnen Ausführungen des Verfassers zustimmen, so glauben wir doch, daß er wieder anderseits die Macht der Persönlichkeit über- und die der Methode unterschätzt. Allerdings, und darin hat der Verfasser recht, die Methode muß zum vollen Eigentum des Lehrers sein; sie muß mit seiner Persönlichkeit verschmelzen. Dann wird der Lehrer das, was er sein soll, ein echter Künstler! Die neue Auflage hat einzelne Verbesserungen und Erweiterungen erfahren.

6. Dr. **C. Krieg**, Prof., Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und Theorie. 3. verm. u. verb. Aufl. 588 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 7,60 M.

In der neuen Auflage hat wiederum die Geschichte der Pädagogik eine bedeutende Erweiterung erfahren; sie ist um mehr als 100 S. vermehrt worden. Besondere Berücksichtigung hat hierbei das Volksschulwesen erfahren; auch die Literatur über dasselbe hat diese Berücksichtigung erhalten. Der kirchlich-katholische Standpunkt des Verfassers tritt deutlich hervor.

7. Dr. **J. Nieden**, Direktor, Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. 5. verb. u. verm. Aufl. 219 S. Straßburg i. E. 1905, Straßburger Druckerei u. Verlagsanstalt. 2,50 M.

Der 5. Auflage sind als Anhang Gesundheits-Regeln beigefügt worden; sonst hat der Text nur einige Verbesserungen erfahren.

8. Dr. **O. Meßmer**, Seminarlehrer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. 179 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 3,60 M.

Das vorliegende Buch enthält in der Hauptsache eine eingehende, vom Standpunkte der modernen Pädagogik verfaßte Kritik der formalen Stufen des Unterrichts von Ziller; im Anschluß daran kommen noch kurz der „Lernprozeß von Lay", „Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform von R. Seyfert" und „Die didaktischen Moralformen von E. v. Sallwürk" zur Besprechung. Es ist eine durchaus wertvolle Arbeit, die uns hier vorliegt; sie zeigt, daß es die höchste Zeit ist, daß sich die Pädagogik von den Fesseln einer Didaktik frei macht, die längst den wissenschaftlichen Boden unter den Füßen verloren hat. Der Verfasser stellt sich auf den Boden der modernen Psychologie und Logik, wie sie uns in den Werken von Wundt, Siegwart u. a. vorliegen, und der experimentellen Pädagogik, wie sie sich unter der Führung von Meumann in neuerer Zeit ausbildet; von hier aus unterzieht er die Anschauungen der heute in der Hauptsache maßgebenden Pädagogik einer eingehenden Kritik und gibt auch Fingerzeige zum Aufbau einer auf dem Boden der heutigen Psychologie, Logik und experimentellen Pädagogik stehenden Unterrichtsmethode; diese selbst legt er in einem besonderen Werke dar.

9. Dr. **O. Meßmer**, Seminarlehrer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden auf logischer und experimenteller Basis nebst kritischen Bemerkungen über die formalen Stufen von Ziller. 238 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Das vorliegende Buch ist ein Gegenstück zu des Verfassers „Kritik, der Lehre von der Unterrichtsmethode"; steht dort die Kritik im Vordergrund und werden im Anschluß daran Richtlinien für die Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden gegeben, so stehen hier diese „Grundlinien" im Vordergrunde, an welche sich einzelne kritische Be-

merkungen anschließen. Der Verfasser geht von dem Unterschiede von Psychologie und Didaktik aus und zeigt, daß die Didaktik eine normative Wissenschaft eigener Art ist; dies wird noch im einzelnen in der weiteren Erörterung nachgewiesen und werden so die Richtlinien angegeben, nach welchen die Didaktik auf Grund der heutigen Logik und experimentellen Pädagogik aufgebaut werden muß; nach diesen Richtlinien werden im zweiten die Unterrichtsmethoden ausgebaut. Es ist zu begrüßen, daß der Verfasser sich von den Fesseln einer veralteten Didaktik losgemacht hat und die Didaktik auf den Boden stellt, den die heutige Psychologie und Logik für sie geschaffen hat; neben dem guten Alten steht das wertvolle Neue; beide zusammen geben ein einheitliches Ganzes, das auf der Höhe der Wissenschaft unserer Zeit steht.

10. Dr. **R. Seyfert**, Seminaroberlehrer, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben. 2. Aufl. 241 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2,40 M.

Das beachtenswerte Buch ist im Pädagogischen Jahresbericht Bd. 56 besprochen und empfohlen worden; die neue Auflage hat keine wesentlichen Änderungen erfahren.

11. **A. Kleinschmidt**, Schulrat, Die Übung im Unterricht. 426 S. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. 6 M., geb. 6,50 M.

Das aus reicher Erfahrung als Lehrer und Schulverwaltungsbeamter hervorgegangene Buch will ein Ratgeber für die praktische Fortbildung des Lehrers sein; es will aber auch auf einen offenkundigen Schaden in unserem Volksschulwesen hinweisen und Maßnahmen zu seiner Beseitigung angeben. „Wenn", sagt der Verfasser mit Recht, „in der Richtung des Unterrichts auf das Praktische hin auch eine Besserung eingetreten ist, so plagt man die Kinder doch noch viel zu viel mit theoretischem Kram, der auf formalistische Schulung abzielt, und huldigt damit dem Götzen der Zeit: dem Schein" usw.; namentlich kommt, und auch hier hat der Verfasser entschieden recht, „die Übung zu kurz", nicht die mechanisch-geistlose, sondern die selbsttätig-denkende! Von diesen Gesichtspunkten aus erörtert der Verfasser die pädagogische und praktische Bedeutung der Übung, die Hindernisse und die Förderungsmittel der Übung im Unterricht. Das Buch enthält einen großen Reichtum von wertvollen Betrachtungen und Vorschlägen; seine Lektüre wird für jeden Lehrer und Schulverwaltungsbeamten von großem Vorteile sein.

12. Dr. **J. Reiner**, Über Erziehung. Leitsätze für Eltern und Lehrer. 283 S. Hannover 1906, O. Tobies. 5 M.

Um dem weiten Kreise der Lehrer die Bekanntschaft mit den grundlegenden pädagogischen Fragen zu erleichtern, hat der Verfasser im vorliegenden Buche diejenigen Stellen aus den Werken namhafter Pädagogen zusammengestellt, die nach seiner Ansicht „gleichsam die Quintessenz der Probleme bilden". Die Lehrer werden gewiß das Buch mit großem Nutzen gebrauchen; ob aber auch die Eltern, wie es der Verfasser wünscht, in ihm einen „Berater und Wegweiser" finden, möchten wir bezweifeln, so sehr man es auch wünschen möchte.

13. **H. Gehrig**, Schulrat, Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts. III. Bd. Die technischen Fächer. 350 S. Mit 12, zum Teil mehrfarbigen Tafeln. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 5 M.

Der III. Bd. enthält die Methodik des Schreib-, Zeichen-, Gesang- und Turnunterrichts und des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten; die

Namen der Bearbeiter der einzelnen Fächer (Schreiben, Seminarlehrer Oppermann, Zeichnen, Lehrer Ehlers, Gesang, Musikdirektor Linnerz, Turnen, Turnwart Schröer, weibliche Handarbeit, Elisabeth Altmann) verbürgen die Gediegenheit der Arbeiten. Diese sind nach einheitlichen Gesichtspunkten abgefaßt; jede beginnt mit einer psychologisch-methodischen Einführung, schreitet dann zur Darstellung der Methodik fort, gibt eine kurze Geschichte der Methodik und endigt mit einem Schriftenverzeichnis.

4. Besondere Pädagogik.

1. Dr. **J. Bamberger**, Lehrer, Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart. 95 S. Bern 1905, Scheitlin, Spring & Cie.

Im I. Teil gibt der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Individual- und Sozialpädagogik vom Altertum bis zum Zeitalter Pestalozzis; im II. Teil stellt er die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart dar; die Schlußbetrachtung des III. Teils faßt das Ergebnis der im II. Teil gegebenen Untersuchungen zusammen und stellt die Ansichten der Gegner gegenüber. Der Darstellung ist überall eine kritische Beurteilung beigegeben.

2. Dr. **A. Sicklinger**, Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule. 21 S. Zürich 1905, Art. Inst. Orell Füßli. 50 Pf.

Verfasser legt dar, wie das Sonderklassensystem den Schwachbegabten zugute kommt.

3. **H. Wegmann**, Licht- und Schattenseiten der häuslichen Erziehung. 88 S. Ebendas. 1,20 M.

Das Büchlein soll in erster Linie für Eltern und Erzieher im frühen Kindesalter bestimmt sein; für sie ist es brauchbar.

4. **A. Heymann**, Das Kind. 38 S. Flöha 1905, A. Peitz & Sohn. Geb. 1,25 M.

In knappen, lebendigen Skizzen schildert der Verfasser das tägliche Leben des Kindes, wie er es beobachtet hat; er gibt Erlebtes und Erlauschtes.

5. **H. Kietz**, Regierungs- u. Schulrat, Erziehungssorgen. Wegweiser zur Heilung der Fehler unserer Jugend. 107 S. Leipzig, K. Grethleins Verl. Geb. 1 M.

Das Buch ist für Eltern und Erzieher bestimmt.

6. **L. W. Stern**, Helen Keller. Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden. 76 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1,50 M.

Der Gegenstand wird als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem behandelt; besonderes Interesse hat das Buch namentlich für Taubstummen- und Blindenlehrer.

7. **Frz. Weigl**, Zur Orientierung über die Grundfragen der Schulbankkonstruktion. 49 S. München 1905, J. J. Lentnersche Buchh. 60 Pf.

Wenn der Verfasser behauptet, daß den Schriften über die Schulbankfrage meist der Mangel anhaftet, daß sie im Dienste einer bestimmten Konstruktion oder als Begleitwort zu derselben geschrieben wurden, so mag er im allgemeinen recht haben; allein das ist leicht erklärlich, weil man das empfiehlt, was man für das Bessere oder Beste hält. Auch bei ihm ist dieser Mangel vorhanden; aber deswegen soll sein Büchlein nicht verworfen werden, denn es orientiert recht gut über die betreffende Frage.

8. Dr. med. **J. Weigl**, Jugenderziehung und Genußgifte. 29 S. München 1905, J. J. Lentnersche Buchh. 40 Pf.

Der Gegenstand wird in übersichtlicher Darstellung behandelt; besonders kommt dabei der Alkohol in Betracht.

9. Dr. **L. Burgerstein**, Prof., Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen aller Lehranstalten. 16 S. Leipzig, B. G. Teubner. 10 Pf.

10. **A. Sladerzeck**, Rektor, Die vorbeugende Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule. 154 S. Berlin 1905, Mäßigkeits-Verlag des deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke.

Der Verfasser bietet ein theoretisch-praktisches Hilfsbuch für die Hand des Lehrers; er behandelt darin den Alkoholismus der Gegenwart, die Bekämpfung der herrschenden Alkoholsucht im allgemeinen und durch die Erziehungsschule im besonderen und bietet methodisch geordneten Lehrstoff.

11. Dr. **L. Burgerstein**, Prof., Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend. 10., durchgearb. Aufl. 16 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 10 Pf.

12. **L. Ragaz**, Zeitkultur, Bildungsideal, Schule. 39 S. Basel 1905, B. Wepf & Co. 50 Pf.

Eine lesenswerte Erörterung über den Zusammenhang von Zeitkultur, Bildungsideal und Schule; neue Gedanken enthält aber das Büchlein nicht.

13. **K. Agahd**, Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten. 59 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 80 Pf.

Der bekannte Lehrer und Förderer der Jugenderziehung bietet hier Stoff und Anregung zur Reform der Erziehungsanstalten.

14. **W. Henck**, Rektor, Das erste Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. 142 S. Mit Originalen in Dreifarbendr. v. Prof. Brünner, zahlreichen Illustr. u. prakt. Beispielen. W.-Jena 1905, Thüringer Verlags-Anstalt. 2,50 M.

Das Büchlein verdient die volle Aufmerksamkeit aller Lehrer, welche Unterricht im ersten Schuljahre zu erteilen haben; selbst wenn sie nicht völlig dem Verfasser folgen, im einzelnen werden sie doch manches von ihm annehmen. Der hier dargestellte „erste" Schulunterricht schließt an das vorschulpflichtige Leben des Kindes an und führt allmählich zur ernsten Schularbeit über; der hier vorgeführte Weg entspricht der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens.

15. Dr. **W. Zenz**, Landesschulinspektor, Jakob Becks Methodik des Unterrichts in der Elementarklasse. 2. umgearb. Aufl. 81 S. m. 34 Abb. Wien 1905, A. Hölder. 1 M.

Die 2. Auflage hat durch die Berücksichtigung der neueren methodischen Bestrebungen wesentliche Änderungen erfahren; die Abschnitte wurden umgearbeitet und vieles ergänzt und verbessert.

16. **L. Ambros** und **J. Doiwa**, Lehrer, Das vierte Schuljahr. 3. Aufl. 356 S. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3,60 M.

In der neuen Auflage sind die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der Methodik gebührend berücksichtigt worden.

17. **F. Przibilla**, Unterrichtsstoffe aus dem praktischen Leben zum Gebrauch in Volksschulen. 108 S. Lissa 1905, Fr. Ebbecke. 1,50 M.

Das Büchlein bietet Stoffe aus der Gesundheitslehre, aus Landwirtschaft und Gartenbau, Handel und Verkehr, Staats- und Gesetzeskunde usw., die der Lehrer im Unterricht verwenden kann.

18. **J. John**, Bezirksschulinsp., Der Unterricht in der Natur als Mittel für grundlegende Anschauung. 178 S. Leipzig 1905, G. Freytag. Geb. 2,50 M.

Daß immer und immer wieder auf den Aufbau des Unterrichts auf die heimatliche Grundlage hingewiesen werden muß, ist zu bedauern; die Schriften, welche dies aber in so vortrefflicher Weise wie die vorliegende Schrift tun, sind zu begrüßen. Wenn auch die Verhältnisse nicht überall so traurig sind, wie sie der Verfasser schildert, so sind sie doch in der Tat fast überall in dieser Hinsicht verbesserungsbedürftig; deshalb verdient sein Buch volle Beachtung. Im allgemeinen Teile bespricht er die Bedeutung der Aufgabe, die psychologischen Grundlagen und die Bedingungen zu ihrer Lösung; im besonderen Teile gibt er Stoff und Richtlinien für die Durchführung in den einzelnen Lehrfächern, nach denen der Lehrer natürlich im Anschluß an die Heimat des Schulortes den Unterricht gestalten muß und kann.

19. **K. Hoffmann**, Die Heimatsidee in dem Unterricht der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung ihrer prakt. Verwirklichung. 133 S. Straßburg 1905, Fr. Bull. 2,50 M.

In leichtverständlicher Weise behandelt dieses Buch denselben Stoff wie die vorgenannte Schrift; sie zeigt an der Hand praktischer Beispiele, wie der Unterricht in der Volksschule sich um den heimatkundlichen Lehrstoff gruppieren muß.

20. Dr. **K. Oppel**, Das Buch der Eltern. Praktische Anleitung zur häuslichen Erziehung der Kinder vom frühesten Alter bis zur Selbständigkeit. 5. Aufl. Durchges. und mit Anmerkungen, sowie einem Lebensbilde des Verfassers vers. von Dr. J. Ziehen. 391 S. Frankfurt a. M. 1905, M. Diesterweg. 3 M.

In dem vorliegenden Buche hat der Verfasser, der 1903 im Alter von 87 Jahren gestorben ist und eine lange Reihe von Jahren in Frankfurt a. M. als Lehrer tätig war, seine vierundvierzigjährige Erfahrung als Erzieher und Lehrer in einfacher, anspruchsloser Weise niedergelegt. Als das Buch 1877 erschien, fehlte es an einem zeitgemäßen Buche über die Hauspädagogik ganz; seit 1890 hat es mancherlei Nachahmungen gefunden, ohne daß Oppels Buch jedoch dadurch entbehrlich geworden wäre. Der Herausgeber der 5. Auflage hat an dem Texte wenig geändert; in zahlreichen Anmerkungen am Schlusse des Buches hat er aber die eine oder andere Lücke in den Ausführungen des Verfassers vom Standpunkte der heutigen Pädagogik ergänzt und auf die betreffende Literatur hingewiesen.

21. Dr. **O. Kluge**, Über das Wesen und die Behandlung der geistig abnormen Fürsorgezöglinge. 18 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 50 Pf.

Der Verfasser ist Direktor einer Anstalt für Epileptische; seine, auf eingehenden Studien und vielseitigen Erfahrungen beruhenden Darlegungen verdienen Beachtung.

22. **K. Röttger**, Das Leben, die Kunst, das Kind. 110 S. Bremen. C. Schünemann. 1,50 M.

Das Büchlein enthält einige Aufsätze zur künstlerischen Erziehung; sie lesen sich recht schön, ohne jedoch einen besonders beachtenswerten Beitrag zur Lösung der Frage zu liefern.

23. **Ch. Tränkner**, Schulvorsteher, Vom Recht der Kunst auf die Schule. Beiträge zur künstlerischen Erziehung. 87 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Nach einer einleitenden Erörterung über Kunst und künstlerische Erziehung zeigt der Verfasser, wie die letztere nach seiner Ansicht in der Präparandenschule gepflegt werden kann. Die Schrift verdient Beachtung.

24. **W. Dierks**, Lehrer, Das Problem der künstlerischen Erziehung. 40 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 80 Pf.

Das Schriftchen enthält einen beachtenswerten Beitrag zur künstlerischen Erziehung.

25. Dr. **L. Gurlitt**, Prof., Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. 53 S. Leipzig 1905, R. Voigtländer.

Ein lesenswerter Vortrag.

26. **K. Rösener**, Kunsterziehung im Geiste Ludw. Richters. 2. Aufl. 130 S. Gütersloh 1905, C. Bertelsmann. 1,20 M.

Nach einer Einleitung über Kunsterziehung im allgemeinen legt der Verfasser die Kunstanschauungen Ludwig Richters im besonderen dar und bespricht dann die Bildungselemente der Richterschen Kunst.

27. **Bericht über den XVI. Kongreß** des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit zu Worms 1904. 87 S. Leipzig 1905, Frankenstein & Wagner.

Das Schriftchen enthält eine Anzahl Abhandlungen über den „Handarbeitsunterricht für Knaben in den Schülerwerkstätten", die „Stellung des Handarbeitsunterrichts in der Hilfsschule" und den „Werkunterricht in der Volksschule".

28. Dr. **A. Sickinger**, Stadtschulrat, Einrichtung und Bedeutung der Knabenhandarbeitsschule im Rahmen des Volksschulwesens größerer Städte. 11 S. Ebendas. 1905.

29. **A. Raske**, Bürgerschuldirektor, Bericht über den fünften österr. Kongreß für erziehliche Knabenhandarbeit zu Brünn 1905. 96 S. m. 10 Abb. Brünn 1905, R. M. Rohrer.

Die Schrift enthält u. a. Vorträge über „Vergleichende Darstellung der leitenden Ideen und der praktischen Durchführung des Arbeitsunterrichts in den verschiedenen Ländern", „Gewerbe und Handfertigkeit", „Die volksgesundheitliche Bedeutung des Werkunterrichts".

30. Dr. **Brückmann**, Rektor, Die Formenkunde in der Volksschule. II. Teil. 20 S. 10 Tafeln. Leipzig 1905, Frankenstein & Wagner. 1 M.

Der Verfasser zeigt in dem vorliegenden II. Teil seiner Schrift, wie der Knaben-Handarbeitsunterricht (Werkunterricht) sich auch in den vier ersten Schuljahren leicht mit dem Anschauungs-, Raumlehre- und Zeichenunterricht verbinden läßt; wer diesen Unterricht praktisch durchführen will, wird an dem Buche einen guten Führer finden.

31. **Religionsunterricht oder nicht?** Denkschrift der bremischen Lehrerschaft. 16 S. Bremen 1905, G. Winter. 25 Pf.

Die Denkschrift sucht die Forderung der Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule zu begründen.

32. **J. H. Müller**, Zur Schulreform in Bremen. 14 S. Bremen 1905, Rühle & Schlenker. 20 Pf.

33. **J. H. Müller**, Moralunterricht. 32 S. Berlin 1905, F. Dümmler's Verlagsbuchh.

Beide Schriften suchen die Forderung der Bremischen Lehrerschaft zu begründen und ihre Ausführung bezüglich des Moralunterrichts darzulegen.

34. Dr. **J. Baumann**, Prof., Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. 2. durchges. u. verm. Aufl. 98 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1,50 M.

Die neue Auflage der als 3. Heft des 1. Bandes der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und

Physiologie erschienenen Schrift hat durch Heranziehung der seit 1897 erschienenen Literatur mancherlei Erweiterung erfahren; was auf dem Gebiete der Psychologie des Willens, über seine Entwicklung und Bildung und deren Beziehung zur Pädagogik bisher geleistet worden ist, finden wir in dem vorliegenden Buch zusammengefaßt und kritisch beleuchtet.

35. **Joh. Hopp**, Volksschule und Knabenerziehung. 91 S. Leipzig 1905, Verl. f. Literatur, Kunst u. Musik. 1 M.

Das Schriftchen enthält Ansichten und Erlebnisse eines preußischen Volksschullehrers, die sich auf Erziehung und Unterricht beziehen; junge Lehrer werden das Büchlein nicht ohne Nutzen lesen.

36. **E. Riedel**, Die Schulsparkasse, ihre Einrichtung und Bedeutung. 24 S. Elbing, R. Ackt. 1 M.

37. **O. Binswanger**, Prof., Über den moralischen Schwachsinn mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe. 36 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1 M.

Das Schriftchen orientiert sehr gut über den diesbezüglichen Gegenstand.

38. **H. Haydt**, Prof. u. Studiendir., Verhandlungen des VII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele 1905. Leipzig 1905, B. G. Teubner.

Das Buch enthält eine Reihe sehr beachtenswerter Abhandlungen aus dem Gebiete der körperlich-geistigen Erziehung.

39. Dr. **A. Kalthoff**, Schule und Kulturstaat. 48 S. Leipzig 1905, R. Voigtländer. 80 Pf.

Die lesenswerte Abhandlung hätte auch in einer pädagogischen Zeitschrift Platz finden können; der Preis ist zu hoch.

40. Dr. **F. Wollny**, Moderne Kultur. 37 S. Berlin 1905, L. Simion Nachf. 1 M.

Das Schriftchen ist lesenswert, wenn man auch dem Verfasser nicht überall folgen kann.

41. **O. Baumgarten**, Prof., Über Kindererziehung. 75 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 80 Pf.

In sechs Vorträgen, die der Verfasser in einem Frauenbildungsverein gehalten hat, bietet derselbe „Erlebtes und Gedachtes" über die Kindererziehung; das Büchlein ist in erster Linie für Mütter bestimmt.

42. Dr. **Lapthorn Smith**, Höhere Frauenbildung und Rassenselbstmord. 24 S. Minden, C. Marowsky. 60 Pf.

Da in Amerika die Frauenfrage zum größten Teile gelöst oder entschieden ist, und da man hier auf Grund der Erfahrung sich über die Erfolge dieser Lösung ein Urteil bilden kann, so muß uns die vorliegende Schrift, welche ein solches Urteil enthält, willkommen sein; der Verfasser hat sich sein Urteil auf Grund reicher Erfahrung gebildet, weshalb es besondere Beachtung verdient.

43. **G. Coym**, Zur Schulreform in Hamburg. 3. Heft. Gesammelte Aufsätze. 80 S. Hamburg 1905, C. Boysen. 1 M.

44. **Th. Blinckmann**, Gegen die Selektenschulen. 46 S. Hamburg 1905, C. Boysen. 40 Pf.

Beide Schriftchen beschäftigen sich mit der Reform der Volksschule; Coym tritt für den Aufbau einer dreistufigen Oberstufe auf die sechsstufige allgemeine Volksschule ein, Blinckmann ist gegen einen solchen Aufbau.

45. **Cl. Rohl**, Ist die preußische Schulverwaltung reformbedürftig? 122 S. Leipzig, R. Uhlig. 1,50 M.

Das Schriftchen beschäftigt sich mit der Reform der höheren Lehranstalten und der diesbezüglichen Schulverwaltung. Der Verfasser hat als Oberlehrer und Direktor an höheren Lehranstalten reiche Erfahungen gesammelt; seine diesbezüglichen Erörterungen sind daher von besonderem Wert. Er weist in der vorliegenden Schrift freimütig auf verschiedene Mängel und Mißstände im Schulwesen hin; er zeigt, daß die Bildungsbedürfnisse unserer Zeit nur in einzelnen Schulgattungen ins Auge gefaßt werden und deshalb die preußische Schulverwaltung reformbedürftig ist.

46. **Verhandlungen des zweiten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung.** 134 S. Friedrichshagen 1905, Verl. d. Blätter f. deutsche Erziehung. 1,20 M.

Eine Reihe von wertvollen Abhandlungen, die sich mit der Reform unseres Schulwesens beschäftigen, ist in dem vorliegenden Schriftchen enthalten; sie verdienen volle Beachtung.

47. **P. Selge**, Oberlehrer, Wem gehört die Zukunft? 52 S. Leipzig 1905, R. Gerhard. 1,35 M.

Die zwei Aufsätze zur Reform der höheren Schulen sind lesenswert.

48. Dr. **A. Gruhn**, Oberlehrer, Staat und Schule. 79 S. Jena 1905, H. Costenoble. 2 M.

Die Erörterungen des Verfassers über das Verhältnis von Schule und Staat und die diesbezüglich nötigen Reformen des Schulwesens sind sehr lehrreich; sie geben Anregungen und Richtlinien der Lösung der wichtigsten pädagogischen Probleme.

49. Dr. **H. A. Grävell**, Die neue Bildung. 46 S. Stuttgart 1905, Heimball. 75 Pf.

Die einzelnen Abhandlungen sind lesenswert; sie hätten aber recht gut in einer Zeitschrift Platz finden können.

50. **Germanus**, Die amerikanische Gefahr, keine wirtschaftliche, sondern eine geistige. 46 S. Altenburg 1905, St. Geibel. 75 Pf.

Der Verfasser zeigt in dem lesenswerten Schriftchen, daß das deutsche Volk im Wettbewerb mit dem amerikanischen auf dem Weltmarkte nur durch Hebung seiner geistigen Bildung den Sieg davontragen kann.

51. **E. Pilz**, Bewußtes Deutschland. 126 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 1,40 M.

Die Pflege der deutschen Bildung stellt der Verfasser mit Recht als den Kernpunkt der nationalen Selbsterziehung hin; ihr will er durch sein Büchlein dienen. Nach einer orientierenden Einführung enthält es Gedanken und Anregungen in bunter Folge u. a.; es gibt darin mancherlei Anregungen im bezeichneten Sinne.

52. Dr. **L. Gurlitt**, Gymnasialoberlehrer, Der Deutsche und seine Schule. 240 S. Berlin 1905, Wiegandt & Grieben. 2 M.

Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers bietet das Buch; es übt aber dabei auch eine scharfe Kritik an dem deutschen Schulwesen und stellt den Leser mitten hinein in den Kampf um die Reform des Schulwesens. Durch seine freimütigen Äußerungen, denen man ja nicht immer zustimmen muß, hat sich der Verfasser schon ein stattliches Heer von Feinden geschaffen; von ihnen kann man mit der Bibel sagen: „Viele sind berufen, aber wenige auserwählt.“ Darum möge sich jeder Leser

selbst ein Urteil über das höchst beachtenswerte Buch bilden. Eine abschließende Arbeit liegt in dem Buche nicht vor; es gibt aber Anregung zum Weiterdenken über den diesbezüglichen Gegenstand.

53. **E. Engel**, Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. 176 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2,40 M.

Das Buch enthält eine kritische Besprechung des Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschule; es ist von der Diesterweg-Stiftung mit dem Preise gekrönt worden. Da der angezogene Lehrplan von allgemeinem Interesse ist und anderen Lehrplänen als Grundlage dienen wird, so sind auch die in dem vorliegenden Buche enthaltenen kritischen Betrachtungen von besonderem Wert.

54. **H. Peters**, Pastor, Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule im Zusammenhange mit der Volksschule. 157 S. Hildesheim 1905, Gebr. Gerstenberg. 2 M.

Der I. Teil verbreitet sich über die äußere Organisation und den inneren Betrieb der ländlichen Fortbildungsschule im Zusammenhange mit der Volksschule; der II. Teil enthält eine Darstellung des gegenwärtigen Standes und der bisherigen Entwicklung der ländlichen Fortbildungsschule mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Hannover. Neues bietet die Schrift in der betreffenden Sache nicht; sie hat im wesentlichen nur lokales Interesse.

55. **K. Windrich**, Rektor, Volksschule und Fortbildungsschule. 31 S. Flensburg 1905, A. Westphalen. 50 Pf.

Verfasser will — wie s. Z. Ries-Frankfurt — statt der Fortbildungsschule ein neuntes Schuljahr haben. Seine Darlegungen gehen nicht tief; sie haben uns wenigstens nicht überzeugt, daß durch die in einem neunten Schuljahre — das auch wir wünschen! — vermittelte höhere Allgemeinbildung die durch die Fortbildungsschule zu vermittelnde Berufsbildung ersetzen kann.

56. **H. Irgang**, Rektor, Notwendigkeit, Organisation und Lehrplan der Fortbildungsschulen für Volksschullehrerinnen. 75 S. Erfurt 1905, K. Villaret. 1,50 M.

Es sind keine neuen Gedanken, die uns hier begegnen; wohl aber ist es eine umfassende Zusammenstellung der über diese Frage heute herrschenden Ansichten und gemachten Vorschläge.

57. Dr. **W. Kley**, Direktor, Volks- und Fortbildungsschule. Ein Beitrag zu einer zeitgemäßen schlichtbürgerlichen Erziehung unserer Gewerbtreibenden. 200 S. Hannover 1905, C. Meyer. 2,80 M.

Die Ausführungen in dem vorliegenden Buche wollen den Versuch machen, die tatsächlichen Kulturaufgaben der Volks- und Fortbildungsschule, bzw. ihren Anteil an der „freien menschlichen Geistes- und Gemütsbildung" wie an dem theoretischen Wissen und Können festzustellen; unter vergleichender Heranziehung der die beiderseitigen Lehrpläne festlegenden Bedingungen und Bestimmungen wollen sie zeigen, wie auch Volks- und Fortbildungsschule „zum Ganzen"-streben, d. h. zu organischer Arbeit verbunden sein müssen. Das Buch behandelt: 1. Die kulturellen Aufgaben der Volks- und Fortbildungsschulen im Zusammenhang mit der historischen Entwicklung dieser Anstalten; 2. Die Grenzen der Wirksamkeit der Erziehungs- und Bildungstätigkeit und die Faktoren, welche die Erziehungs- und Bildungstätigkeit in Volks- und Fortbildungsschulen beeinträchtigen; 3. Die außerhalb des eigentlichen Volks- und Fortbildungsbetriebes stehenden

planmäßigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen; 4. Die lehrplanmäßigen Leistungen in Volks- und Fortbildungsschulen. Im Anhang werden verschiedene Ergänzungen zu diesen Ausführungen gegeben.

58. Dr. **Behrend**, Gründung, Einrichtung und Verwaltung von obligatorischen kaufmännischen Fortbildungsschulen. 193 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 4 M.

Wer sich für den betreffenden Gegenstand interessiert, findet in dem vorliegenden Buch ein vorzügliches Hilfsmittel zur Belehrung.

59. Dr. **P. Rühlmann**, Parteien, Staat, Schule. 32 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 80 Pf.

Der Verfasser bespricht zunächst die Stellung der politischen Parteien zur Schulfrage, dann die bisherige Stellung des Staates zur Schule und endlich die Beziehungen des modern imperialistischen Staates zur Schulpolitik; das Schriftchen verdient Beachtung.

60. Dr. **L. Arons**, Die preußische Volksschule und die Sozialdemokratie. Mit Einleitung von Dr. M. Quark. 37 S. Berlin 1905, Verl. d. Sozialist. Monatshefte. 75 Pf.

Das Schriftchen enthält eine kurze Übersicht über die geschichtliche Entwicklung des preußischen Volksschulwesens und die Stellung der sozialdemokratischen Partei zu den schulpolitischen Fragen der Gegenwart.

61. Dr. **F. v. Rottenburg**, Das Zukunftsprogramm unserer Schulgesetzgebung. 67 S. Bonn 1906, C. Georgi. 1 M.

Der Verfasser legt an der Hand der Geschichte dar, daß die Kirche die Schule nicht gefördert hat und daher eine völlige Befreiung der Schule von ihr erstrebt werden muß.

62. **Gg. Welker**, Schulrevolution gegen Schulreaktion. 20 S. Frankfurt a. M. 1906, Neuer Frankfurter Verl. 25 Pf.

Energisch tritt der Verfasser für die konfessions-, resp. religionslose Schule ein und fordert, um sie herbeizuführen, zum Austritt aus der Kirche auf.

63. **Fr. Köhne** und **A. Pretzel**, Die Simultanschule in Nassau, Hessen und Baden. 75 S. Berlin 1906, L. Oehmigke. 2 M.

Die Verfasser haben im Auftrage der Diesterweg-Stiftung im Sommer 1905 eine Anzahl Simultanschulen in Nassau, Hessen und Baden besucht; die dabei gemachten Beobachtungen über den unterrichtlichen Betrieb haben sie in der vorliegenden Schrift niedergelegt und daran Erörterungen über die Beziehungen der Simultanschule zur religiös-sittlichen Bildung, zu den Konfessionen, zur Schulaufsicht und zum Staate angeknüpft.

64. **J. Tews**, Die preußische Schulvorlage. 45 S. Berlin-Schöneberg 1906, Buchverlag der „Hilfe". 30 M.

Der bekannte Schulpolitiker unterzieht die preußische Schulvorlage einer scharfen Kritik.

65. **E. Linde**, Wer hat ein Recht auf die Volksschule? Grundlagen einer Schulpolitik vom freiheitlich-protestantischen, deutsch-nationalen und wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkte. 66 S. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. 80 Pf.

Im I. Teil gibt der Verfasser einen Überblick über die historische Entwicklung der Volksschule und ihres Verhältnisses zu Kirche und Staat; im II. Teil zeigt er, in welchem Verhältnis dieselbe heute zu Staat, Kirche,

Gemeinde und Familie nach seiner Ansicht stehen soll. Seine diesbezüglichen Ansichten sind beherrscht vom evangelisch-konfessionellen Standpunkte, auf den wir uns nicht erheben können; wir glauben auch nicht, daß die Schulfrage in des Verfassers Sinne jemals gelöst werden kann.

66. **J. Ziehen**, Oberstudiendirektor, Schulpolitik und Pädagogik. 18 S. Leipzig, B. G. Teubner. 60 Pf.

Ein Vortrag, der lesenswert ist.

67. Dr. **E. Thränhorf**, Prof., Ein Wort zur Simultanschulfrage. 15 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 40 Pf.

Der Verfasser will weder Zwangskonfessions- noch Zwangssimultanschule; Staat, Gemeinde und Familie sollen zusammen wirken und zusammen entscheiden.

68. **H. Beck**, Schulinspektor, Konfessions- oder Simultanschule? 34 S. Braunschweig 1905, E. Appelhans & Co. 60 Pf.

Ein Anhänger der Konfessions- und Gegner der Simultanschule läßt sich hier vernehmen; der Standpunkt des streng evangelisch-kirchlichen Theologen ist maßgebend bei der Aufstellung des Bildungsideals, aus dem sich dann natürlich alle weiteren Forderungen an die Schule ergeben. Von diesem Standpunkte muß allerdings die Konfessionsschule als Regel gefordert und die Simultanschule als Ausnahme betrachtet werden; wer diesen Standpunkt nicht teilt, den werden die Erörterungen des Verfassers nicht überzeugen.

69. **W. Kriege**, Pfarrer, Die Simultanschule im Lichte der Wahrheit. 124 S. Köln 1906, J. P. Bachem.

Das Büchlein betrachtet die Simultanschule vom Standpunkte des katholischen Geistlichen; daß er die Simultanschule nicht richtig würdigen kann, ist leicht erklärlich.

70. **Kampf, Der, um die konfessionelle Volksschule.** Von einem prakt. Schulmanne. 45 S. Hamm 1906, Breer & Thiemann. 1 M.

Das Schriftchen vertritt vom katholisch-kirchlichen Standpunkte aus die Konfessionsschule.

71. Dr. **R. Seyfert**, Seminaroberlehrer, Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. 80 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 80 Pf.

Ein erfahrener Schulmann macht hier Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung im Anschluß an die in Sachsen bestehenden Verhältnisse, die, wenn sie auch teilweise nur dem Namen nach originell und nicht immer zu billigen sind, jedenfalls Beachtung verdienen; wer sich für diese wichtige Frage interessiert, muß sie jedenfalls kennen lernen.

72. Dr. **R. Rost**, Seminaroberlehrer, Beleuchtung einiger Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung. 47 S. Dresden 1906, C. E. Meinhold & Söhne. 75 Pf.

In der vorliegenden Schrift werden die Seyfertschen Vorschläge zur Seminarreform einer eingehenden, allerdings nicht tiefgehenden Kritik unterzogen; daher sollte jeder, der Seyferts Schrift kennen gelernt hat, auch diese Schrift kennen lernen.

73. **Hagemann**, Prof., Zur Frage der Lehrerbildung auf der Volksschulstufe. 49 S. St. Gallen 1905, Fehr'sche Buchh. 80 Pf.

Das Schriftchen betont besonders die praktische Ausbildung des Lehrers, seine Beziehung zum Kinde; besonders neue Gedanken haben wir jedoch in ihm nicht gefunden.

74. **Qu. Kohlhepp**, Volksschullehrer, Die Berufsbildung der Volksschullehrer. 49 S. München 1906, J. J. Lentnersche Buchh. 80 Pf.

Das Büchlein gibt einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Lehrerbildungsfrage.

75. Dr. **Wolfgarten**, Sammlung der für Präparandenanstalten, Lehrer- und Lehrerinnenseminare, höhere Mädchenschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten ergangenen Bestimmungen und Verordnungen. 856 S. Essen 1905, G. D. Baedeker. Geb. 14 M.

Für preußische Schulverwaltungsbeamte ist das vorliegende Buch ein recht brauchbares Handbuch; die betreffenden Vorschriften sind übersichtlich geordnet, das Buch mit Inhaltsverzeichnis, chronologischem und sachlichem Register versehen.

76. **H. Schwochow**, Die Schulpraxis. 2., vollständig umgearb. Aufl. 543 S. Leipzig, Th. Hofmann. Geb. 6 M.

Das Buch gibt eine übersichtliche Darstellung der äußeren Verhältnisse der preußischen Volksschule in ihrer erziehlichen Bedeutung, insbesondere der Schuleinrichtung und -ausstattung, der Schulpflicht, Schulordnung und Schulaufsicht, der Schuldisziplin, Schulhygiene und Jugendfürsorge, wobei zahlreiche Abbildungen in einem besonderen Anhange (Schulgeräte, Anschauungs- und Lehrmittel) zur Erläuterung dienen. So kann es für preußische Lehrer und Schulbeamte als Nachschlagebuch gute Dienste leisten; dem jungen Lehrer ist es auch ein Hilfsmittel zur Vorbereitung auf die pädagogischen Prüfungen.

77. **H. Tröster**, Lehrer, Die Lehrerinnenfrage. 26 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Der Gegenstand wird eingehend und im allgemeinen objektiv erörtert; in einzelnen Punkten tritt dagegen, abgesehen vom Schlußkapitel, das subjektive Urteil des Verfassers deutlich hervor.

78. **G. Gattiker**, Zur Frage der Schulaufsicht. 2. Aufl. 59 S. Zürich 1905, Schultheß & Co. 80 Pf.

Die Erörterungen beziehen sich auf in der Schweiz bestehende Verhältnisse; aber auch von diesem Gesichtspunkte beurteilt scheint uns die Schrift keinen wertvollen Beitrag zur Schulaufsichtsfrage zu liefern.

79. **Johs. Langermann**, Schulleitung und Schulaufsicht. 40 S. Minden 1905, C. Marowsky. 60 Pf.

Die Schrift enthält den Entwurf einer Denkschrift, welche Sr. Exzellenz Herrn Staatsminister Dr. Studt von dem Rheinischen Provinzial-Lehrerverein überreicht werden sollte; bekanntlich bekämpft dieser Verein das Rektorensystem.

80. **A. Kiel**, Rektor, Welche Aufgaben stellt die Einheitlichkeit des Unterrichtsverfahrens dem Leiter einer Lehranstalt mit einer größeren Anzahl von Lehrkräften? 41 S. Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.

Der Vortrag ist lesenswert.

81. **Fr. W. Ibach**, Rektor, Eine Schulverfassung, die allen Schulinteressenten gerecht wird. 63 S. Braunschweig 1905, H. Wollermann. 60 Pf.

Der Verfasser folgt Dörpfeld; er bietet also nichts Neues.

82. **A. Brüggemeier**, Lehrer, Der Kampf gegen die geistliche Schulaufsicht. 22 S. Köln 1906, J. P. Bachem.

Vom katholisch-kirchlichen Standpunkte aus tritt der Verfasser für Beibehaltung der geistlichen Schulaufsicht ein; die Begründung steht auf sehr schwachen Füßen.

83. Dr. **J. A. Neuland**, Der Weg zur Universität. 105 S. Aachen 1905, H. Köster. 2 M.

Der Verfasser bietet das Wichtigste über Einrichtung und Ziel der Universität, die geltenden Bestimmungen, Prüfungsordnungen usw.; Volksschullehrer, welche sich dem Universitätsstudium widmen wollen, finden hier beachtenswerte Ratschläge.

84. **J. St. Blackie**, Selbsterziehung. Deutsch von Dr. Kirchner. 3. Aufl. 138 S. Leipzig 1903, J. J. Weber. Geb. 2 M.

Der junge Mann, auch der junge Lehrer, welcher sich zum Kampfe des Lebens vorbereitet, findet in dem vorliegenden Buche beherzigenswerte Winke; wenn er sie befolgt, wird sein Körper kräftiger, sein Denken klarer und sein sittlicher Charakter stärker werden.

85. **Hugo Schramm-Macdonald**, Der Weg zum Erfolg durch eigene Kraft. 3. Aufl. 329 S. Kassel 1903, G. Weiß. 2,80 M.

Das nach dem Muster der „Self-help" von Sam. Smiles für das deutsche Volk verfaßte Buch ist ein Buch der „Selbsterziehung"; es sei auch jungen Lehrern empfohlen. Bei der 3. Auflage hat der Verfasser einige Verbesserungen vorgenommen.

86. Dr. **A. Biese**, Prof., Gymnasialdirektor, Pädagogik und Poesie. 362 S. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 6 M.

Eine neue Folge der Sammlung von Aufsätzen aus dem Gebiete der „Pädagogik und Poesie" und deren Beziehungen zueinander liegt uns hier vor; es sind vermischte Aufsätze, die schon in Zeitschriften erschienen sind, aber dennoch in einem gewissen Zusammenhange miteinander stehen. Von der Grundkraft alles künstlerischen Schaffens, der Phantasie, geht der Verfasser aus und zeigt, was echte Bildung ist; dann zeigt er, wie psychologische und ethische Begriffe und ästhetische Fragen im Anschluß an die Bekenntnisse unserer Dichter in der höheren Schule zur Klarheit gebracht werden können.

87. **W. Bölsche**, Weltblick. Gedanken zu Natur und Kunst. 2. Aufl. 351 S. Dresden 1904, E. Reißner. 6 M.

Es sind lose aneinandergereihte Bilder aus Natur und Kunst, welche in dem vorliegenden Buche geboten werden; sie sind zusammengehalten durch den einen Gedanken, den der Entwicklung. Den Schluß bilden „Gedanken über die Schule", welche recht beachtenswert sind. Für Lehrer-Lesevereine ist das Buch besonders geeignet.

88. **J. Fr. Methfieder**, Kreisschulrat, Erinnerungen aus meinem Leben nach einem 53jährigen Dienste in der Schule. 113 S. Nürnberg 1905, Fr. Korn. 1,50 M.

Wenn auch das Büchlein in der Hauptsache für den Bekanntenkreis des Verfassers von besonderem Interesse ist, so enthält es doch auch zahlreiche Erörterungen aus dem Erfahrungskreise des Verfassers, die von allgemeinem Interesse sind.

89. **Marie Franz**, Erinnerungen einer Lehrerin. 96 S. Leipzig 1905, Fr. W. Grunow. 1,50 M.

Das Büchlein ist lesenswert; ihm haften alle Vorzüge und Nachteile einer rein persönlichen Meinung an.

90. **J. Wychgram**, Stephan Waetzoldt. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 60 Pf.

91. **Fr. Asmus**, Die moderne Pädagogik. I. Bd. 346 S. II. Bd. 391 S. Langensalza, Schulbuchhandlung. 7 M.

Eine Sammlung pädagogischer Abhandlungen, Aufsätze und Vorträge aus der neueren Pädagogik hat der Verfasser aus verschiedenen pädagogi-

schen Zeitschriften zusammengestellt und nach Gruppen geordnet; der Wert der einzelnen Arbeiten ist verschieden.

92. **R. Jasche**, Die Alten und die Jungen. 40 S. Minden 1905, C. Marowsky. 50 Pf.

Ein Stimmungsvortrag „Der Lehrer im 20. Jahrhundert" und ein Begleitwort, die auch in einer pädagogischen Zeitschrift erscheinen konnten; wer mit Zeit und Geld nicht zu sparen braucht, mag das Schriftchen kaufen und lesen.

93. **H. Amrhein**, Die deutsche Schule im Ausland. 175 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Orientierende Einleitung, Entstehung und Ausbreitung, Einrichtung, Verwaltung und Pädagogik der deutschen Schulen im Auslande, Vereinsorganisation der deutschen Schulen im Auslande.

94. Dr. **J. M. Baernreither**, Jugendfürsorge und Strafrecht in den Vereinigten Staaten von Amerika. 304 S. Leipzig 1905, Duncker & Humblot. 7 M.

Der Verfasser hat eine Reihe von Besserungsanstalten für verwahrloste und straffällige Jugend in verschiedenen Ländern besucht und eingehend kennen gelernt; auf Grund der hier und besonders der in Amerika gemachten Beobachtungen und Erfahrungen ist das vorliegende Buch entstanden. Was in den Vereinigten Staaten auf diesem Gebiete geschieht, ist beachtenswert; daher hat das Buch für Deutsche, die sich eingehender mit dieser Frage beschäftigen, großes Interesse.

95. Warum kann die amerikanische Volksschule nicht leisten, was die deutsche leistet? Von einem alten Deutsch-Amerikaner. 28 S. Minden 1905, C. Marowsky. 60 Pf.

Ein beachtenswertes Schriftchen.

96. **L. Pallat**, Schule und Kunst in Amerika. 34 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 80 Pf.

Verfasser zeigt auf Grund eigener Erfahrung die Vorzüge und Mängel des Kunstunterrichts (Zeichen- und Handarbeitsunterrichts) in Amerika.

97. **E. v. Bremen**, W. Geh. Oberregierungsrat, Die preußische Volksschule. Gesetze und Verordnungen, zusammengestellt und erläutert. 774 S. Stuttgart 1905, J. G. Cotta Nachf. 11,50 M.

In übersichtlicher Weise wird in dem vorliegenden Buche das gesamte Material, welches sich im Laufe der Zeit über die Organisation und Verwaltung des preußischen Volksschulwesens angesammelt hat, zusammengestellt; die einzelnen Verfügungen werden dabei zu den früheren in Beziehung gestellt und erörtert. Dadurch ist das Buch geeignet, schnell und sicher über die einschlägigen Vorschriften zu orientieren; für Schulbeamte ist daher das Buch sehr wertvoll.

98. Pädagogisches Jahrbuch 1904. Herausg. von Johs. Meyer und H. Rosin. 197 u. 218 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 4,60 M.

Das Buch ist eine Rundschau auf dem Gebiete des Volksschulwesens; im I. Teil gibt es an der Hand von statistischen Notizen, Berichten aus Versammlungen und Kammerverhandlungen, Gesetzen und Verordnungen einen Überblick über Vorgänge auf dem schulpolitischen Gebiete, im II. Teil bietet es eine literarische Rundschau.

5. Zeitschriften.

1. Pädagogisches Jahrbuch 1904. Herausg. von der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Red. V. Zwilling. Wien 1905, Manz. 3 M. Inhalt: Vorträge und Referate (J. St. Mill u. Pestalozzi; Welche heilpädagogischen Kenntnisse verlangt die moderne Pädagogik vom Lehrer? Konzentration des mineralogischen und chemischen Unterrichts in der Bürgerschule; Der Rechenunterricht in der Volksschule; Schulrat Dr. Wendt u. a.); Anhang (Thesen zu pädagogischen Themen usw.).

2. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Herausg. von Frz. Frisch. 10 Hefte. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 4,20 M. Inhalt: Kritische Betrachtung der Lehrmittel, Darstellung der Fortschritte auf diesem Gebiete durch Wort und Bild und der Verwendung durch Lehrversuche und Skizzen; kritische Beleuchtung der pädagogischen Literatur.

3. Politisch-Anthropologische Revue. Monatsschrift für das soziale und geistige Leben der Völker. Von Dr. L. Woltmann. IV. Jahrg. Eisenach, Thüringische Verlags-Anstalt. Pro Quartal 3 M. Inhalt: Anwendung der natürlichen Entwicklungslehre im weitesten Sinne des Wortes auf die organische, soziale und geistige Entwicklung der Völker; orientiert in Abhandlungen, Berichten, Notizen und Besprechungen über Stand, Fortschritte und Tragweite über alle einschlägigen Fragen, zu denen auch die Erziehungsfragen gehören.

4. Deutsche Monatsschrift über das gesamte Leben der Gegenwart. IV. Jahrg. Begründet von J. Lohmeyer. Herausg. von Dr. O. Hötzsch. Berlin 1905, A. Duncker. 20 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen über Fragen der Wissenschaft, Philosophie, Kunst und Literatur des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens der Gegenwart; Berichte und Rundschau.

5. Deutschland. Monatsschrift für die gesamte Kultur. Herausg. von Graf von Hoensbroech. 3. Jahrg. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn. 24 M. Inhalt: Abhandlungen und Berichte über Fragen aus den Gebieten des sozialen, kirchlichen, literarischen, künstlerischen, wirtschaftlichen und politischen Lebens.

6. Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausg. v. J. E. Freiherr v. Grotthuß. VII. Jahrgang 1905. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 16 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen aus den Gebieten der Wissenschaft, Religion, Philosophie und Kunst; Rundschau über Literatur usw.; Kritische Erörterungen über politische, soziale und religiöse Fragen; Literatur usw.

7. Türmer-Jahrbuch 1906. Herausg. von J. E. Freiherr v. Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Geb. 6 M. Inhalt: Erzählungen; Abhandlungen; Rundschau über alle Gebiete der Wissenschaft, über die Philosophie, Kunst, Technik usw.; Lyrik; Kunstbeilagen; ein Spiegelbild über das Kulturleben des Jahres.

8. Das freie Wort. Halbmonatsschrift für Fortschritte auf allen Gebieten des geistigen Lebens. Begründet von L. Saenger. Herausg. von M. Henning. V. Jahrgang 1905. Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verl. 8 M. Inhalt: Kritische Betrachtungen über wirtschaftliche, politische, soziale und pädagogische Fragen; Mitteilungen.

9. Dr. **Lay**, Seminarlehrer, und Dr. **Meumann**, Prof., Die experimentelle Pädagogik. I. Bd. 1/2. Heft. II. Bd. 1/2. Heft. Wiesbaden, O. Nemnich. 6,50 M. Inhalt: Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der experimentellen Didaktik und der Erziehung schwachbegabter und abnormer Kinder. Abhandlungen; Mitteilungen und Diskussionen; Literaturberichte.

10. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. IX. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 8 M. Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im

deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen: Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

11. Neue Bahnen. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. Herausg. von E. Hiemann, E. Lindemann und R. Schulze. XVII. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1905, R. Voigtländer. 6 M. Inhalt: Abhandlungen; Umschau; berücksichtigt besonders die künstlerische Erziehung.

12. Der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Rudolf Schmidt. 54. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 10 M. Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

13. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von K. Mutheſius. XXXIV. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 12 M. Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

14. Der deutsche Schulmann. Pädagogisches Monatsblatt. Herausg. unter Mitwirkung von H. Wigge von J. Meyer. IX. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 7,20 M. Inhalt: A. Abhandlungen; B. Mitteilungen; C. Besprechungen; D. Literarischer Wegweiser.

15. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausg. von Flügel und Rein. XII. Jahrg. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 6 M.

16. Pädagogische Studien. Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXVI. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 6 M. Die Zeitschriften 15 und 16 fördern die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

17. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. Herausg. von Ferd. Kemſies und L. Hirschlaff. VII. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1905, H. Walther. 10 M. Abhandlungen aus dem im Titel angegebenen Gebieten, Sitzungsberichte, Mitteilungen und Besprechungen.

18. Pädagogische Monatshefte. Herausg. von Al. Knöppel. XI. Jahrg. 12 Hefte. Stuttgart 1905, Süddeutsche Verlagsbuchh. 5,60 M. Standpunkt: katholische Kirchenlehre.

19. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XVIII. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg 1905, L. Voß. 8 M. Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

20. Gesunde Jugend. Herausg. von Professor Dr. Griesbach, Realschuldirektor Dr. Schotten, Oberbürgermeister Pabst und Dr. Korman, prakt. Arzt. V. Jahrg. 6 Hefte. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 4 M. Die Zeitschrift bringt aus dem Gebiet der Gesundheitspflege in Schule und Haus Abhandlungen, Vereinsberichte und Bücherbesprechungen; sie ist Organ des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

21. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Payel. VI. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1905, Nicolaische Verl. 10 M. Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

22. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Kießling und Mittenzwey. LVIII. Jahrg. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 8 M. Inhalt: Abhandlungen, Mitteilungen und Meinungen; Berichte; Rundschau; Feuilleton-Beilage; Pädagogischer Anzeiger.

23. Pädagogische Zeitung. Herausg. von W. Päßler. XXXV. Jahrg. Berlin 1905, W. u. S. Löwenthal. 7 M. Inhalt: Abhandlungen, Rundschau, Literarische Beilage, Rechtsbeilage, Jugendschriften-Warte, Statistische Beilage. Fortbildungsschule.

Verzeichnis der zur Besprechung verlangten, aber nicht eingegangenen Schriften.

1. **Höffding**, Moderne Philosophen. Leipzig, O. R. Reisland.
2. **Brieger-Wasservogel**, Plato und Aristoteles. Leipzig, Th. Thomas.
3. **Lagerberg**, Das Gefühlsproblem. Leipzig, J. A. Barth.
4. **Rohland**, Willensfreiheit. Leipzig, Duncker & Humblot.
5. **Zenker**, Soziale Ethik. Leipzig, G. H. Wigand.
6. **Kromann**, Ethik. Leipzig, O. R. Reisland.
7. **Eisler**, Kritische Einführung in die Philosophie. Berlin, E. S. Mittler & Sohn.
8. **Scherrer**, Soziologie und Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Innsbruck, Wagner.
9. **Baerwald**, Die Entwicklung der Lotzschen Psychologie. Breslau, Koebner.

II. Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. O. Uhlhorn,

Seminardirektor in Bremen.

Was im vorigen Jahre gesagt wurde, gilt auch heute: Neue, den Religionsunterricht wesentlich beeinflussende Ideen sind in den Erscheinungen dieses Jahres kaum vorhanden. Die meisten Bücher stellen sich auf den Standpunkt der Inspiration, die die Anschauung von der Schrift und der religiösen Unterweisung in weitem Umfange beherrscht. Fast allenthalben klingt es durch, daß die Interessen der Frömmigkeit den Interessen der Wahrheit und der Wahrhaftigkeit in religiösen Dingen vorgehen müssen. Die Ausnahmen sind in den Besprechungen entsprechend hervorgehoben.

Literatur.

I. Allgemeines.

1. Dr. **August Auffarth**, Archidiakonus, Die religiöse Frage und die Schule. Zur Umgestaltung des Religionsunterrichts. 1. Heft 178 S. 1,50 M. 2. Heft 131 S. 1,25 M. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr.

Das Buch ist eine der erfreulichsten Erscheinungen, die mir in den letzten Jahren zu Gesichte gekommen sind. Es spricht in ruhiger, sachlicher, klarer Weise aus, was Tausende im innersten Herzen bewegt. Dankbaren Herzens erkennen wir Bremer an, daß das Meiste von dem, was der Verfasser für wünschenswert hält, hier im alten portus ecclesiae verwirklicht ist; aber wie sieht es sonst an vielen Orten aus? Wenn die Gedanken des Buches in die Tat umgesetzt würden, so wäre der Not der evangelischen Kirche mit einem Schlage geholfen; manche, die sich für Religion interessieren — und gerade jetzt ist das Interesse für religiöse Dinge außerordentlich groß — würden nicht mehr gezwungen sein, zur Seite zu stehen, sondern es würde allenthalben fröhliches und gesundes Leben einziehen. Mit einem nicht genug zu rühmenden Freimute wird der Kirche ein Spiegel vorgehalten und mit gediegenem Verständnis von Gegenwart und Vergangenheit, mit großer Sachkenntnis und zartester Pietät das vorgezeichnet, was not tut. Einige Proben mögen den reichen Inhalt andeuten. Es wird ausgeführt, daß die liberale Bewegung in der Kirche nicht lediglich das Werk einiger unzufriedener Wortführer ist, sondern der Ausdruck des in der Zeit vorhandenen Gesamtbewußtseins. „Bekenntniszwang und stramme Lehrzucht haben ihren Grund in dem katholisierenden Zug, der zurzeit durch das evangelische Kirchenwesen

hindurchgeht." „Die Kirche muß die Ideen, die die Zeit bewegen, mit dem evangelischen Bewußtsein verschmelzen und sie religiös fruchtbar machen." „Es muß jeder Zwang zum Bekenntnis fortfallen." „Die Gemeinden müssen kräftiger zur kirchlichen Selbsttätigkeit herangezogen werden." „Die Kirche darf nicht abseits des allgemeinen Stromes der lebendigen Entwicklung stehen, sondern mit der Bildung unserer Zeit im Einklang bleiben; sie muß dem allgemein Menschlichen eine religiöse Fassung geben und so demselben eine Weihe und Verklärung verleihen, die deshalb unmittelbar zum Herzen spricht, weil jeder darin nur sein ureigenstes Empfinden ausgesprochen findet." Daraus ergeben sich eine Reihe von Reformvorschlägen, von denen einige angedeutet werden mögen: die Predigt und die Kultusform müssen geändert werden; der Katechismus ist aus dem Unterricht in Schule und Konfirmandensaal zu entfernen; eine Schulbibel ist zu fordern; der Unterrichtsstoff muß mehr geschichtlich gestaltet werden! Die Bibelkritik darf nicht beiseite geschoben werden; nicht Bibelkunde, sondern Geschichte ist das Ziel für die Schule. In vortrefflicher Weise wird dann im zweiten Teile des zweiten Heftes gezeigt, wie etwa die Geschichte Israels behandelt werden könnte. — Hoffentlich findet das Buch freudige Hörer — und willige Täter!

2. **Georg Richberg**, Was unserem heutigen Religionsunterricht not tut. Ein Vortrag. 32 S. Cassel 1904, Hess. Schulbuchh. 50 Pf.

Wenn der Ruf des Verfassers gehört würde, so würde es um den Religionsunterricht besser stehen! Der Verfasser führt aus: Die Art und Weise, wie Kirche und Schule das Ewige dem Menschen darbieten, hat einst ihre Zeit gehabt, aber sie ist vorüber, und weil sie vorüber, aber die Methode geblieben ist, deshalb sind Kirche und Schule wirkungslos geworden. „Wir haben Sklaven des Buchstabens gemacht, und der Religionsunterricht ist innerlich unwahrhaftig geworden." Das Inspirationsdogma muß in das Arsenal der kirchlichen Altertümer gebracht werden! Dafür „trete an Stelle der wörtlichen Auslegung der Bibel die geschichtliche; der Religionsunterricht muß mehr Gegenwartsunterricht werden. Der Memorierstoff ist auf ein geringes Maß herabzusetzen!" Ich wünsche dem Hefte weite Verbreitung.

3. **Wilhelm Meyer-Markau**, Vom Religionsunterrichte. Nebst einem Briefwechsel über den Religionsunterricht mit dem Kultusminister D. Dr. Bosse. 41 S. Minden, C. Marowsky. 70 Pf.

Der Inhalt ist, kurz ausgedrückt: Weniger Memorierstoff und weniger Geschichten aus dem Alten Testament! Hier sollen nur etwa acht Geschichten erhalten bleiben. Dem äußerst vernünftigen Heftchen möchte man weiteste Verbreitung wünschen! Die in ihm entwickelten Gedanken können der Volksschule nur zum Segen gereichen.

4. **Franz Mach**, Die Krisis im Christentum und die Religion der Zukunft. Ein Weck- und Notruf an unsere Zeit. 295 S. Dresden 1905, E. Piersons Verl. 3,50 M.

Die starke Seite des Buches ist die unerschrockene Kritik der Konfessionen und das wohlbegründete Eintreten für die monistische Weltanschauung; die Schwäche liegt u. E. in der Zielangabe für die Zukunft: „aus den Untersuchungen ergibt sich die dringliche Notwendigkeit zeitgemäßer kirchlicher Reformen, aber auch die Notwendigkeit einer positiven, d. h. festen, bestimmten, verläßlichen Grundlage der gesellschaftlich-sittlichen Ordnung. Als solche wüßten wir gemäß den vorstehenden Ausführungen,

und sollen die diesbezüglichen Bestrebungen nicht aussichtslos sein, keine andere als das reine Christentum, den Geist Jesu und des Evangeliums" (S. 289). Abgesehen davon, daß dieses „wahrhaft evangelische, kirchlich und parteimäßig-konfessionelle nicht beschränkte Christentum", wenn nicht die Gesinnung Jesu gemeint ist, nicht aufzufinden ist, weil die christliche Kirche von vornherein nur in der Form der katholischen Kirche existierte, ist es doch bedenklich, das Ideal in ferner, ungewisser Vergangenheit zu suchen und sich in Glaubenssachen auf andere zu berufen. „Wir stehen jetzt vor der nächsten großen Selbständigkeitserklärung, der, daß die Menschennatur in ihren eigenen Tiefen und ihren eigenen Gesetzen die Möglichkeit zu einer immer höheren ethischen Harmonie und Entwicklung hat. Die Lehre vom Idealmenschen Jesus, als der einzig lebenden und lebengebenden Norm der Sittlichkeit, steht dieser Selbständigkeitserklärung entgegen. Und nachdem wir dies eingesehen haben, ist es unsere Pflicht, es fromm und freimütig auszusprechen", sagt Ellen Key (Die Wenigen und die Vielen).

5. **G. Major**, Lehrer, Neue Wege für den Religions- und Konfirmandenunterricht Abnormer. 84 S. Jena 1905, H. Costenoble. 1,50 M.

Das Heft tritt frisch und begeistert für die Ansichten der Herbartianer ein, kann aber aus eben diesem Grunde nicht den Anspruch auf Darbietung „neuer Wege" erheben. Doch kann manches nicht oft genug gesagt werden, und deshalb muß man dem Verfasser in vielen Dingen zustimmen; so, wenn er sagt, daß der Religionsunterricht einer durchgreifenden Reform bedarf, daß alle dogmatischen Belehrungen auszuschalten sind, daß das mechanische Memorieren fortfallen muß (S. V); ferner, wenn er den Katechismusunterricht aus der Schule verbannen will, und wenn er der Verwässerung und Verflachung der biblischen Geschichte entgegentritt (S. 7 u. 8). Weniger glücklich aber, als in der Kritik, ist der Verfasser in seinen positiven Darbietungen. Er arbeitet zuviel mit Schlagwörtern (z. B. „Der Religionsunterricht muß sich auf das von der Psychologie diktierte historisch genetische Prinzip stützen, und daher müssen auf den Unterstufen Märchen, Robinson und heimatliche Sagen Mittelpunkt aller Belehrungen sein" (S. V); er begründet nicht genügend (z. B. „auf das Für und Wider (Märchen betr.) will ich hier nur kurz eingehen, man findet genug darüber in der Herbartschen Richtung (!)" S. 11), und verfährt nicht säuberlich genug mit Dissentierenden („Einwände sind genug gemacht worden, aber immer nur von solchen Lehrern, die entweder überhaupt nicht versucht haben, genannte Stoffe unterrichtlich zu verwerten, oder die dabei Schiffbruch gelitten haben" S. 11). Seine Unterscheidung von subjektiver und objektiver Religion ist wohl kaum aufrechtzuerhalten („subjektive Religion ist tiefste, innerste Überzeugung der einzelnen Seele; objektive Religion ist biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismus, Lieder und Sprüche" (S. 2 f.). Dem Beispiel aus der Geschichte legt er wohl zu großen Wert bei; den Biographien und den Anekdoten von berühmten Männern, sowie den kleinen Erzählungen mit moralischer Tendenz ist wohl kaum eine zentrale Stellung im Moralunterricht einzuräumen; sie gehören an das Ende, nicht an den Anfang ethischer oder religiöser Besprechungen. Widerspruch wird der Verfasser auch finden mit seiner Stellungnahme zu den sexuellen Dingen; ob an das 6. Gebot anzuknüpfen ist, soll unerörtert bleiben, aber es geht doch wohl nicht an, nach dem Grundsatz von S. 68 zu verfahren: „Berühre derartige heikle Fragen nur, wenn es nötig ist, bei Verfehlungen und

dann nur unter vier Augen". Die Aufgabe der Erziehung ist doch, Verfehlungen tunlichst zu vermeiden („prevention is better than cure"!), und das trifft auf dem Gebiete des Geschlechtlichen mehr als sonst wo zu.

6. Vorträge über Erziehung auf christlicher Grundlage, gehalten im Kirchlichen Verein zu Hamburg:
R. H. Grützmacher, Materialismus und die religiöse Erziehung.
M. Wagner, Die biblische Geschichte als Grundlage der religiösen Unterweisung.
H. Brammer, Der Katechismus als Abschluß der religiösen Unterweisung.
A. Castens, Moral und religiöse Erziehung.
67 S. Hamburg 1905, Ev. Buchhandl. 1,20 M.

Der erste Vortrag weist nach, daß der Materialismus nicht geeignet sei als Grundlage der Erziehung, vorzugsweise weil er „kein gutes, gesichtetes Erbe" ist. Der Verfasser hätte es leichter haben können, ihn als Dogmatismus nachzuweisen, auch ohne die kräftigen Sprüchlein gegen Haeckel, der als feige hingestellt wird (S. 11). Dafür eigne sich die Religion noch immer zur Grundlage der Erziehung (S. 19). Materialismus und Religion sind aber doch gar keine ausschließenden Gegensätze; ersterer ist doch auch gewissermaßen Religion oder kann dazu werden; Religion ist sozusagen eine zur allgemeinen Volksphilosophie gewordene Weltanschauung. Darum ist besser (S. 14 ff., S. 20) gesagt: die christliche Religion. Aber die muß doch auch geglaubt werden; die christliche Weltanschauung ist doch auch ein Dogmatismus; es sind doch auch gegen sie „wissenschaftliche Gründe" (S. 38) genug angeführt; schließlich ist für den „Materialismus" wie für die „christliche Religion" der Glaube die letzte Instanz. Darum halte ich den Vortrag für ziemlich überflüssig; natürlich kann der Materialismus nicht Grundlage sein für die „religiöse Erziehung" in des Verfassers Sinne, wie auch, wenn man den Materialismus lehren wollte, die „christliche Religion" die falsche Grundlage sein würde.

Die im zweiten und dritten Vortrage versuchten Nachweise, daß der biblische Geschichtsunterricht die Grundlage und der Katechismus der Abschluß der religiösen Unterweisung sein müsse, können nur für die bündig sein, die mit den Verfassern die in Christo gipfelnde Geschichte Israels für eine den Geschichten andrer Völker superordinierten halten, für „die Geschichte aller Geschichten, die Geschichte des Heiles der Menschheit, die Geschichte unseres Heils" (S. 34), und den Katechismus ansehen wollen als eine Zusammenstellung dessen, was für uns zur Seligkeit nötig ist (S. 42).

Der letzte Vortrag will die Frage erledigen, ob eine rein ethische Erziehung genüge, so daß von religiöser Erziehung abgesehen werden könne. Der Verfasser verneint sie und verlangt religiösen Unterricht, legt aber sofort seine Auffassung der Religion unter. Man könnte ihm folgen bis zu dem Punkte, wo er verlangt, daß die „Schule, welche alles Menschliche pflegen und fördern will, auch der religiösen Erziehung sich annehme" (S. 36); dann muß aber gefordert werden, daß sie eben nur das Allgemeine, das Geschichtliche, nicht aber das Unterscheidende, Konfessionelle, lehren darf! „Es sollen", sagt der Verfasser gegen den Schluß, „diejenigen, welche religiöse Unterweisung nicht aus Überzeugung erteilen können, mit dieser Aufgabe verschont bleiben und nicht gezwungen werden, ihr Gewissen zu belasten" (S. 65). Dasselbe Recht müßten aber auch die Eltern haben, nämlich die Kinder aus einem Religionsunterrichte fernzuhalten, den sie nicht für ersprießlich halten. Dann wäre ja allen geholfen.

7. **E. Thrändorf**, Prof. Dr., Die soziale Frage in Prima. 1. Heft der Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichtes an höheren Schulen. 69 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 1,25 M.

— — Soziales Christentum. 1. Gustav Werner. 2. Die Christlich-sozialen in England. 3. Die Kaiserliche Botschaft vom 17. Nov. 1881. 4. Die Arbeiterschutzerlasse Wilhelms II. Ein Beiblatt zu jedem kirchengeschichtlichen Lesebuch. 24 S. Ebendas. 1905. 25 Pf.

Man kann ohne weiteres ein auf S. 4 abgedrucktes Urteil über das Buch akzeptieren: „Der Verfasser stellt in klarer und fesselnder Weise die christlich-sozialen Bestrebungen G. Werners und Kingsleys, die kaiserliche Botschaft vom 17. November 1881 und die Arbeiterschutzerlasse zusammen und zeigt, wie an der Betrachtung dieser Stoffe in den Schülern der Prima das Verständnis für die Lage der Arbeiter und die Mittel, ihnen zu helfen, geweckt werden können. Die verdienstvolle Arbeit hätte wohl kaum der Rechtfertigung bedurft, welche der Verfasser ihr mit auf den Weg gegeben hat." Wir möchten diese aber unter keinen Umständen missen, weil sie weniger eine Rechtfertigung des Buches ist als ein Nachweis, wie notwendig die Unterweisung über die sozialen Dinge in höheren Schulen ist. Da muß man dem Verfasser durchaus zustimmen; „Religion ist Leben, und die richtige Unterweisung in der Religion besteht nicht in der Erörterung veralteter, wundersamer Dogmen, sondern in der Anwendung idealer Grundsätze auf jene Fragen, welche das gegenwärtige Leben angehen, wie es sich auf dem Markte, im Laden, in der Studierstube oder auf der Straße abspielt" (S. 9). Wir haben lange genug mit Abraham, Isaak und Jakob zu Tische gesessen; es ist wirklich an der Zeit, daß die eigenartigen Verhältnisse der Gegenwart etwas mehr zu ihrem Rechte kommen. Wenn der Verfasser sagt: „Es handelt sich gar nicht um die Frage, ob die jungen Leute überhaupt mit der sozialen Frage bekannt gemacht werden sollen, sondern nur darum, wer die Einführung besorgt, und wie sie besorgt wird" (S. 7), so wendet sich unwillkürlich der Gedanke einem anderen Gebiete zu, das sich so enge mit dem „sozialen" berührt, ja teilweise deckt, für welches derselbe Grundsatz gelten sollte: Das ist das Gebiet des Geschlechtlichen. Auch da muß mit dem bisherigen Schlendrian aufgeräumt werden.

Das Heftchen „Soziales Christentum" ist nun ein Auszug aus dem ersten. —

8. **R. Hecker**, Rektor, Der abschließende Religionsunterricht auf sittlich-religiöser Grundlage. 20 S. Bielefeld, A. Helmich. 50 Pf.

Das Heft bezeichnet sich als Reform-Studie. Doch ist kaum zu sagen, worin die Reformgedanken der bekenntnistreuen und konfessionellen Unterricht fordernden Schrift bestehen. Sie fordert

I. einen abschließenden Religionsunterricht auf der Grundlage eines einheitlichen Lehrganges als Stufe der wiederholenden Vertiefung mit besonderer Berücksichtigung der zukünftigen Anteilnahme des Zöglings an dem christlichen Kultus, wie an dem Gemeindeleben.

II. Beim abschließenden Religionsunterricht muß das Bibellesen in viel weitgehenderem Maße, als dieses bisher geschehen, die Einführung der Kinder in das Verständnis der Heiligen Schrift und damit zugleich eine engere, organische Verbindung der Heilsgeschichte mit der Heilslehre erstrebt werden.

III. Der abschließende Religionsunterricht muß zu dem nachfolgenden bzw. nebenhergehenden kirchlichen Konfirmandenunterricht möglichst enge Fühlung haben.

9. **Oskar J. Pletschacher**, Lehrer, Der erste Religionsunterricht. Mit Approbation des Erzbischöflichen Ordinariates München-Freising. 36 S. München 1905, R. Oldenbourg. 35 Pf.

Der Verfasser findet den ersten Religionsunterricht nicht genügend gegründet, weil die Grundlage bereits irrtümlich vorausgesetzt wird, weil er zu hoch einsetzt, weil der Stoff zu schwer ist, und weil diesem Unterricht zu wenig Sorgfalt geschenkt wird. Er will dem abhelfen durch Veranschaulichung, und zwar durch wirkliche Dinge (z. B. die Trinität soll durch eine dreizinkige Gabel veranschaulicht werden), durch Bilder, durch biblische Geschichten und durch die Sprache. Nach der Stoffverteilung und einigen methodischen Winken wird dann die Ausführung gegeben.

10. **Wilhelm Carl Bach**, Lehrplan und Stoffverteilungen für den Religionsunterricht in evangelischen Volksschulen. Auf Grund der neuen pädagogischen Forderungen und mit Rücksicht auf den behördlich festgesetzten Gedächtnisstoff 80 S. Minden, C. Marowsky. 1 M.

Das Heft gibt bis ins einzelne ausgeführte Lehrpläne für die ein- und für die achtklassige Volksschule. „Allgemeine" Bemerkungen werden vorausgeschickt; interessant darin ist, daß „die Bibelsprüche Belege sein sollen für vorgetragene und entwickelte religiöse Wahrheiten und für die Lehren des Katechismus" (S. 9). Sollte die Bibel nicht mehr sein als eine „Sammlung von Wahrheitsorakeln und Beweisstellen für die Kirchenlehre"? (Schiele).

11. **Meinshausen**, Direktor, Der Lernstoff für den Religionsunterricht. Nach den Bestimmungen der Staats- und Provinzialbehörden Schlesiens zusammengestellt. 62 S. Glogau 1905, C. Flemming. 50 Pf.

Das Büchlein verdankt nach dem Vorwort seine Entstehung dem Umstande, daß in Glogau die Bibeln in der Klasse bleiben müssen, und daß das Gesangbuch „durch den Gebrauch in der Schule sehr abgenutzt wird und eine Last mehr ist für die Schulmappe". Es enthält 1. Katechismus und Bibelsprüche — 184 Spruchgruppen!! 2. Kirchenlieder — 30. 3. Psalmen — 8. 4. Gebete — 25. 5. Die Bücher der Bibel. 6. Das christliche Kirchenjahr. 7. Die Ordnung des Hauptgottesdienstes. 8. Die Hauptzahlen der heiligen Geschichte. Von diesen müssen die Kinder acht lernen, die durchaus nicht feststehen.

12. Dr. **Paul Pachaly**, Aufgaben über den religiösen Unterrichtsstoff der höheren Schulen. 1. Bändchen, Aufgaben über das alte Testament. 95 S. Leipzig 1905, W. Engelmann. Kart. 1 M.

Jeder Religionslehrer wird mit dem Verfasser darin übereinstimmen, daß Persönlichkeiten, auf die es uns ankommt, nicht allein durch Mitteilung von Wissen und Übung des Gedächtnisses gebildet werden, daß man auch im Religionsunterricht Denkfreudigkeit und Denkfähigkeit erzielen und Lust und Freude an der Sache wecken muß. Gewiß wird man darum auch nicht bloß darauf sehen, daß das Durchgenommene in der nächsten Stunde wiedergegeben werde, wie der Lehrer es gemacht hat, und so lediglich das Gedächtnis geübt und das Wissen geprüft werde. Sondern man wird das Gewonnene sicher in lebendige Verbindung mit früheren Stoffen und mit der Gegenwart bringen und so der Gegenwart den Unterricht fruchtbringend gestalten. Ob das aber geschehen kann durch ein Buch wie das vorliegende, ist mir doch in hohem Grade fraglich. Dazu ist es entschieden zu einseitig. Denn der Verfasser betont zu sehr seinen dogmatischen Standpunkt; er ist Theist (S. 1), glaubt an die Inspiration S. 49, 65), weiß von den Heilstatsachen genau zu sagen (S. 5, 11, 58) und ist der Meinung,

die Propheten hätten die Zukunft verkünden wollen, und ihre Wahrsagung sei im wesentlichen eingetroffen (S. 30 ff., 49, 60). Die Theokratie steht ihm am Anfang der israelitischen Geschichte (S. 17), und keine Andeutung spricht davon, daß bei Jesaja der leidende Gottessohn das Volk ist; ihm ist das Vorbild von Jesaja 53 Christus (S. 36 u. a.). Dazu kommt, daß doch einige Themata gar zu bedenklich erscheinen (z. B. Nr. 11: Es soll gezeigt werden „an der Hand" der Bibel und der deutschen Poesie, daß für ein Frauenleben gewichtige Wendungen an einem Brunnen geschehen sind. — Nr. 45: In welchem Sinne kann man „an der Hand" Jesajas in dem heutigen Umsichgreifen der materialistischen Weltanschauung eine von Gott gewollte Zeiterscheinung erblicken?). Andere dagegen sind — aber es sind nur wenige — zu gebrauchen; z. B. Nr. 57: Welche für jeden Christen vorbildliche Züge enthält der Charakter der großen Propheten Jesaja und Jeremia? Nr. 80: Das menschliche Leiden nach der jüdischen und nach der heidnischen Auffassung. Nr. 83: Welchen Einblick in Luthers Dichtungsart gewährt ein Vergleich seines Bußliedes mit dessen biblischer Quelle? —

13. Christliches Kunstblatt für Kirche, Schule und Haus. 47. Jahrgang, 2. Semester 1905, Juli bis Dezember. Herausg. von **David Koch**. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. Monatlich ein Heft. Preis des Jahrgangs 6 M.

Die Zeitschrift ist offenbar geschickt redigiert und enthält manchen guten Artikel aus den verschiedensten Gebieten der Kunst, soweit sie sich mit der Kirche berührt. Der Titel „Christliches Kunstblatt" erscheint etwas unklar; es wäre vielleicht besser zu sagen „Blatt für in den Dienst der Kirche gestellte Kunst", da das „christlich" kaum mit Erfolg auf „Blatt" wie auf „Kunst" bezogen werden kann.

14. Dr. **Frohnmeyer** und Dr. **J. Benzinger**, Bilderatlas zur Bibelkunde. Ein Handbuch für den Religionslehrer und Bibelfreund. 501 Abbildungen mit erläuterndem Text. 189 S. Stuttgart 1905, Th. Benzinger. 6 M.

Die Abbildungen werden gewiß unter Umständen mit Nutzen gebraucht werden können. Sie zerfallen in fünf Gruppen: 1. Zur biblischen Geographie, 2. Zur Geschichte Israels, 3. Zum Kultus, 4. Alltagsleben der alten Israeliten, 5. Zur biblischen Naturgeschichte. Die meisten Klischees sind nach Photographien hergestellt, die des 5. Abschnittes fast durchweg nach äußerst rohen Zeichnungen. Der Text will „nur das Bild verständlich machen .... von Bild zu Bild eine Brücke schlagen und so die Einheit des scheinbar disparaten Materials herstellen".

15. **Edmund Wörndle v. Adelsfried**, Kunstmaler, Bilder aus dem heiligen Lande. Zwölf Tafeln in Farbendruck. Mit begleitendem Texte von **Leonard Biedemayr**. München 1904, Piloty & Loehle. Mit Text und Mappe 12,50.

Die Bilder, im Format von 36×53 cm, in schöner Ausführung, stellen dar: 1. Jerusalem (vom Ölberge aus gesehen). 2. Das Tal Josaphat und Gethsemane (von Süd aus gesehen). 3. Das Hirtenfeld und die Geburtskirche bei Bethlehem. 4. Nazareth. 5. Berg Libanon. 6. Berg der Seligkeiten und See Genezareth. 7. Berg Tabor in Galiläa. 8. Stadt Sichem mit Ebal und Garizim. 9. Berg der Versuchung Christi (Quarantana, von Jericho aus gesehen). 10. Berg Sinai. 11. Am Jordan-Fluß. 12. Das tote Meer. Sie sind, weil sie zu klein sind, für den Klassenunterricht wohl kaum zu gebrauchen, aber sicher vortrefflich geeignet, das Interesse für den Schauplatz der biblischen Geschichte zu beleben. Auch als Wandschmuck dürften die Bilder für Schulen von Wert sein.

16. Dr. **Hermann Meltzer**, Realgymnasialoberl., Zum Evangelischen Religionsunterricht. 1. Heft des Verzeichnisses empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung und Weiterbildung. (Schriften der Pädagogischen Gesellschaft.) 2. umgearb. Aufl. 68 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 90 Pf.

Auf der 2. Umschlagsseite sind „Mitteilungen über die Pädagogische Gesellschaft 1904/05" abgedruckt. Im Buche selbst werden in systematischer Ordnung eine Reihe von Werken genannt, die von Bedeutung für den Religionslehrer sind. Es ist hocherfreulich, daß die „Auswahl von einem theologischen Standpunkte aus getroffen ist, der Ernst macht mit den von keinem kirchlichen Dogma gebundenen Grundsätzen wissenschaftlicher Erforschung"; für das Neue Testament müßten noch einige Bücher genannt werden, die über die Frage der Abfassung der großen Briefe durch Paulus orientieren und den Standpunkt etwa van Manens vertreten; auch Wrede, Das Messiasgeheimnis usw. dürfte nicht fehlen. Das Heft kann durchaus empfohlen werden. —

17. **H. Welsch**, Biblisches Handwörterbuch. Zusammenstellung der biblischen Personen, Orte und Sachen und Erklärnng derselben nach der geographischen, historischen, archäologischen, natur- und kulturgeschichtlichen Seite hin für Lehrer, Lehrerinnen und Studierende. Mit 46 Illustrationen uud 8 Bibelkarten. 432 S. Paderborn 1905, H. Schöningh. 3,60 M.

Das mit Druckerlaubnis des bischöflich Paderbornschen General-Vikariats erschienene Buch vertritt den rein katholischen Standpunkt und geht demnach an den wissenschaftlichen Ergebnissen der Theologie stillschweigend vorüber.

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

1. **Robert Wulff**, Seminardirektor, Evangelische Glaubens- und Sittenlehre für Seminarien mit Literaturangaben für die Fortbildung des Lehrers. 183 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 2,20 M.

Das Buch will „Lebensbrot für junge Lehrer sein und ihnen das Lebensbrot der Heiligen Schrift, in erster Linie des Neuen Testamentes immer lieber machen. Ein evangelisches Buch will es sein und freudiges Bewußtsein von dem wecken, was wir an unserem evangelischen Bekenntnis, an evangelischem Glauben und Leben haben" (Vorrede). Es ist danach eine Zusammenstellung des evangelischen Bekenntnisses mit allem Zubehör, mit Offenbarungsbegriff (S. 4 ff.), mit Erbsündentheorie (S. 41 ff.), mit Zweinaturenlehre, mit Höllenfahrt usw.

In Einem Punkte wird man allgemein dem Verfasser zustimmen; er führt in § 53 aus, daß „so groß auch der Unterschied zwischen katholischer und evangelischer Lehre sein mag, er doch nicht so groß ist, daß dadurch die Einheit der Kirche aufgehoben würde" (S. 101). Es sind in der Tat die Unterschiede zwischen römischem und orthodox-evangelischem Dogma nicht wesentlich, ganz wie der Verfasser meint; es sind nicht Prinzipiensätze, sondern nur Entwicklungsunterschiede. Aber dafür tut sich ein Gegensatz auf zwischen einer auf der modernen Weltanschauung aufgebauten Religion einerseits und allen noch jenseits dieser Weltanschauung stehenden Konfessionen. Nicht mehr, welcher Konfession wir angehören und welche wir als Lebensbrot ansprechen wollen, ist mehr die Frage, sondern ob wir als moderne Menschen im Gegensatz zu allen Konfessionen (oder besser: über allen Konfessionen stehend) das Wissen über den Glauben stellen, den

Glauben durch das Wissen kontrollieren wollen. Diese Frage muß jedenfalls auch im Seminar aufgeworfen werden, wenn man religiöse Menschen erziehen will. —

2. **E. Lamparter**, Stadtpfarrer, Christliches Glaubensleben. Handbuch für den Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. 132 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 1,65 M.

Die Einleitung (S. III f.) sagt: „In die engen, starren Formen der Orthodoxie läßt sich der von den Gedanken und Bewegungen der modernen Zeit beeinflußte Geist unserer Jugend nicht mehr bannen .... Den Schülern möchte das Buch ... unsern evangelischen Glauben als einen solchen darstellen, der, wenn er auch nicht mehr in den alten Formen und teilweise in dem alten Umfang festgehalten werden kann, doch trotz aller Fortschritte der Wissenschaft und Kultur von seiner göttlichen Wahrheit und Kraft nichts verloren hat." Daraus geht schon hervor, daß im wesentlichen der alte Wein nur in neue, etwas anders geformte Schläuche gefaßt ist. „Das geistige Interesse für religiöse Fragen" wird wohl kaum „geweckt und gestärkt" (S. III), wenn von vornherein die Religion definiert wird als „diejenige geistige Lebensäußerung, in welcher der Mensch übersinnlichen Wesenheiten, Ideen und Gütern einen einzigartigen Wert zuerkennt und durch welche er und die übersinnliche Welt in Beziehung zueinander treten" (S. 1), oder wenn die moderne Weltanschauung ohne weiteres als eine solche bezeichnet wird, „auf deren Boden die Religion keinen Platz mehr hat. Ihr gilt die Erfahrungswelt als die einzig wirkliche, die Materie, der Stoff, als das einzig Seiende, aus dem alle auch die geistigen Vorgänge des Fühlens, Denkens und Wollens als bloß sinnliche Funktionen des Gehirns hervorgehen sollen" (S. 2). Sind denn alle die, welche „die Welt verstandesmäßig erforschen und durchdringen wollen auf Grund des Gesetzes von Ursache und Wirkung" und welche „dem immer reicher und großartiger sich gestaltenden Kulturleben" hingeben (S. 1 f.), ohne weiteres Materialisten? Die alten Begriffe von Sünde und Gnade, Verderben und Heil, Tod Christi und Erlösung der Menschheit, Auferstehung und Erhöhung, Inspiration und Kirche werden nach wie vor vorgetragen und müssen geglaubt werden. Das Christentum ist auch hier wieder die absolute Religion. Wahres Interesse für die Religion wird wohl erst dann wieder allgemein geweckt werden, wenn man den Offenbarungsglauben fahren läßt und, sich mutig auf den Boden der Wirklichkeit stellend, von der wissenschaftlichen Erkenntnis auch in religiösen Dingen ausgeht.

3. **Hans Tillian**, † Pfarrer, Evangelische Glaubenslehre zum Gebrauche beim Unterricht. Neu bearbeitet von Rudolf Walbaum. 127 S. Heidelberg, Ev. Verlag. Geb. 1,50 M.

Der Inhalt ist eine Darstellung der evangelischen Glaubenslehre vom Standpunkte des Inspirations- und Trinitätsglaubens. Wenn moderne Ideen gestreift werden, geschieht es in einer äußerst oberflächlichen Weise; z. B. „Der Darwinismus ist eine naturphilosophische Hypothese, die mit der religiösen Beurteilung der Sache (nämlich der Schöpfung) nichts zu tun hat" (S. 21). „Jedermann würde ohne Zweifel den für einfältig halten, der behaupten wollte, daß ein menschliches Kunstwerk durch Zufall entstanden sei. Diejenigen aber urteilen nicht weniger unverständig, welche die unendlich viel wundervollere Harmonie der Schöpfung mit ihrer Ordnung und Gesetzmäßigkeit als ein Spiel des Zufalls betrachten" (S. 22).

4. **Gustav Bittkau**, Pastor, Leben und Glauben des Christen nach dem Wort und Vorbild des Heilands im Anschluß an Luthers Katechismus dargestellt. 197 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 2,40 M.

Es klingt ganz vertrauenerweckend, wenn der Verfasser im Vorwort sagt: „Das Ziel aller Unterweisung in christlicher Lehre muß dahin gehen, den jungen Christen zu zeigen, daß das Christentum in erster Linie nicht Lehre, sondern Leben ist, und daß es hauptsächlich in einer unablässigen, lebendigen Beziehung des Christen zu seinem Gott besteht." Aber dann folgt gleich darauf: „Er (der Verfasser) hat geglaubt, am richtigsten zu verfahren, wenn er sich in seiner Darstellung an den kleinen Katechismus Luthers anschließt; denn dieses Büchlein ist nun einmal diejenige Form geworden, in der wir Christen gewöhnt sind, unser religiöses Glauben und unser christliches Leben ausgedrückt und normiert zu sehen". Luthertum ist doch wohl nicht Christentum, und christliches Leben wird doch wohl nicht normiert durch den kleinen Katechismus. Das Buch unterscheidet sich wenig von anderen Katechismuserklärungen: Offenbarungs- und Wunderglaube charakterisieren es. Von Wunderlichkeiten ist es nicht frei; z. B. „der Leib ist gleichsam die Zusammenfassung der Seele zu einer bewußten Einheit" (S. 151).

5. Lic. **W. Hadorn**, Pfarrer, Unterricht im Christentum für junge Christen als Leitfaden für den Konfirmandenunterricht und zum Selbststudium. 106 S. Bern 1905, G. Grunau. Kart. 65 Pf.

Der Art, wie der Verfasser unterweist, wird man wohl zustimmen; er geht nicht von dem Katechismus aus, sondern er verarbeitet mit den Kindern bestimmte Sätze, die meist von den Kindern selbst gebildet werden, und diese Sätze sind in dem vorliegenden Buche als Leitsätze den Erklärungen vorangestellt. Es ist auch durchaus zu loben, daß er den Stoff beschränkt auf das, „was von jungen, werdenden Christen erfaßt und innerlich verarbeitet werden kann," und daß er nicht ein vollständiges Kompendium der Dogmatik geben will. Weniger allgemein dürfte die Zustimmung sein zu des Verfassers positiven Ergebnissen; er steht auf dem Boden der Konfession mit Inspirations- und Wunderglauben, und somit wird das Büchlein nur von denen gebraucht werden können, die des Verfassers religiösen Standpunkt teilen.

6. **Bernh. Johs. Bruns**, Pastor, Das feste Herz. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus für Konfirmanden. Ein Geleits- und Gedenkbüchlein fürs Leben: zum Schutz und Trutz, zur Lehr und Wehr! 2. verb. Aufl. 136 S. Hannover 1905, C. Meyer. 60 Pf.

Das Büchlein ist ein kurz und populär gefaßter Abriß lutherischer Dogmatik in Anlehnung an den Katechismus; der Teufel fehlt ebensowenig wie die Engel (S. 21). Wo das Gebiet handfester Dogmatik verlassen wird, scheint der Verfasser sich nicht völlig zu Hause zu fühlen; so wird S. 19 eine unüberbrückbare Kluft zwischen den einzelnen Reichen der Natur gelehrt, ein dauernd aufrecht erhaltener Unterschied zwischen ihren Arten und zuletzt bei ihren einzelnen Gliedern das ausnahmslose Gesetz, daß diese, sich selbst überlassen, nicht etwa vollkommener werden, sondern unaufhaltsam entarten (Offenb. 4, 11). Die theologische Beweisführung des Verfassers zeigt z. B. der Beweis der Auferstehung Christi S. 31 („ihre Gewähr ist uns gegeben einerseits in der Glaubwürdigkeit derer, die sie bezeugt haben (1. Kor. 15, 1—10, 14, 15), anderseits in den Wirkungen, die von dem auferstandenen Christus auf sie ausgegangen sind (Traurigkeit in Freude, Verzagtheit in Mut, Kleinmütigkeit in Kühnheit verwandelt), am allermeisten aber in dem Erfolg ihrer Predigt, die

bis zur Gegenwart dauert (1. Joh. 5, 4 b, unser Glaube ist der Sieg, der die Welt überwunden hat)". Die eingestreuten Reime sind zum Teil nicht besser als solche „Beweise": . . . „damit ich an dich gläube Und in der Wahrheit bleibe . . . ." (S. 46). „Es ist kein Häuslein, es hat sein Kreuzlein" (S. 107).

7. **Arndt Scheller**, Pastor, Die pädagogische Bedeutung der lutherischen Erklärung des ersten Hauptstückes. 34 S. Leipzig 1905, G. Strübing. 60 Pf.

Wenn überhaupt Katechismusunterricht erteilt werden soll, so weist der Verfasser hier einen Weg, der mehr als jeder andre zu begehen ist; so läßt man sich die Behandlung der zehn Gebote gefallen. Der Verfasser findet das pädagogisch Wertvolle der lutherischen Erklärung in folgendem: 1. Sie befriedigt sowohl das christliche wie das nationale Bedürfnis. 2. Sie wendet sich an das Menschenherz als solches, ist also trotz allen deutschen Empfindens international und in der Hauptsache modern. 3. Sie lehrt alle unkindlichen Stoffe ausscheiden. 4. Sie zeigt, wie Abstraktes konkret gestaltet und damit für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann.

Über 1 und 2 läßt sich sehr streiten. Der lutherische Katechismus erschöpft wohl nicht die christliche Sittlichkeit und befriedigt deshalb nicht das christliche Bedürfnis; das „national" im Satz 1 steht mit dem „international" in Satz 2 sogar in unmittelbarem Widerspruch. Das tut aber wenig zur Sache; die Hauptsache ist in 3 und 4 gesagt. Der Verfasser meint: man soll ausscheiden, was nicht unmittelbar Bedeutung für die Kinder hat (S. 14); man soll bestimmte Einzelforderungen aufstellen (S. 17), weil das Konkrete das Wirksame ist (S. 21), man darf nicht Gefühlsregungen fordern, sondern Tätigkeiten (S. 24); Lehrer und Schüler lösen gemeinschaftlich ein Problem (S. 25). Zum Schluß weist er noch darauf hin, daß nicht die biblische Geschichte die Grundlage des Unterrichts sein müsse, sondern das Leben, das man selber erlebt hat und noch erlebt; mit Recht: „denn das Kind assimiliert instinktiv zunächst diejenigen Handlungen und Manieren, welche die greifbarste und direkteste Beziehung zu seiner Selbsterhaltung haben" (Förster, Jugendlehre, S. 672). Dem Buche wünsche ich weite Verbreitung.

8. **Karl Beyer**, Lehrer, Der Katechismusunterricht. Präparationen. Nach neueren Grundsätzen methodisch bearbeitet. 172 S. Berlin 1905, W. Braunitz. 1,50 M.

Der Verfasser findet die neueren Grundsätze in folgendem: 1. „Die religiös-sittlichen Wahrheiten" werden zunächst ohne Rücksicht auf den Katechismusausdruck entwickelt und dieser erst zuletzt dargeboten. „Damit erweist man zugleich dem Lutherschen Texte eine gewisse Ehrfurcht." 2. Die biblische Geschichte soll mehr als bei manchen Katechismusbearbeitungen zurücktreten. 3. Die Lebenserfahrungen des Kindes sollen herangezogen werden; dadurch wird die Behandlung interessanter, und etwaige irrige Ansichten über das Leben können leicht geklärt werden. 4. Die fruchtbringende Anwendung der Katechismusstücke soll nicht vermißt werden. Ich finde nicht, daß das Buch wesentlich Neues bringt.

9. **Th. Zelbig** und **L. Hanicke**, Präparationen zu Luthers Kleinem Katechismus in fortlaufendem Gedankengange. I. Die heiligen zehn Gebote. 2. Aufl., vermehrt durch einen Anhang: Kurze Besprechung der Gebote mit anderer Anordnung des Stoffes. 120 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 1,80 M.

Auch dieses Buch verspricht, an die Lebenserfahrungen der Kinder anzuknüpfen, doch ist diese Anknüpfung nur eine äußerst dürftige. Es würde

sonst, um nur eines herauszugreifen, beim 4. Gebot der Gedanke doch anders behandelt sein: wenn der Vater strauchelt; das erleben doch genug Kinder und muß doch irgendwie zur Sprache kommen. Im ganzen unterscheidet sich das Buch nicht viel von anderen Behandlungen des Dekalogs.

10. **G. Seeliger**, Seminardir., Präparationen für den Katechismusunterricht (1. und 2. Hauptstück) auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschule. 6. Aufl. 77 S. Breslau 1905, F. Hirt. 75 Pf.

Der Verfasser hat vielleicht das Gefühl gehabt, daß der Bedarf an Katechismusleitfäden mehr als ausreichend gedeckt ist, denn es motiviert das Erscheinen des Buches damit, daß die Literatur für die Mittelstufe bisher dürftig geblieben sei. Doch ist „bereits mit der 4. Auflage das Buch in einer Gestalt erschienen, die es auch für die Oberstufe brauchbar machte". Es ist mir sehr fraglich, ob sich mit der Auslegung des Verfassers „eine Erwärmung des Herzens und Befruchtung des Willens durch die Wahrheiten des Katechismus" erzielen läßt; denn der vertretene Katechismus- und Bibelglaube ist derart, daß heutzutage sich wohl nicht viel mehr damit ausrichten läßt. Der Verfasser vertritt die Erbsündentheorie, die Zweinaturenlehre und den Teufelsglauben; gegen die Meinung der „ungläubigen Welt, daß eine Auferstehung nicht möglich sei, weil der Leib verwese", wird 1. Kor. 15 als Beweisstelle herangezogen und gelehrt, daß wir mit „geistlichem Leibe" auferstehen werden. Nicht alle werden dem Verfasser darin zustimmen; vielleicht auch nicht in manchen sonstigen Aufstellungen. Z. B. sollte es richtig sein, was der Verfasser S. 27 behauptet: „Das Erröten vor Scham tritt doch erst dann ein, wenn Menschen eine Unsittlichkeit an uns wahrnehmen"? Ist das Erröten wirklich immer die Folge davon, daß Menschen eine geschehene Unsittlichkeit an uns wahrnehmen?

11. **A. Heilmann**, Pastor, Der Heidelberger Katechismus für den Schul- und Konfirmandenunterricht. Nebst acht Anhängen: 1. Geschichte des Heidelberger Katechismus. 2. Bibelkunde. 3. Kurzer Abriß der Geschichte der christlichen Kirche. 4. Übersicht über die Religionen. 5. Die Heidenmission. 6. Die innere Mission. 7. Christliche Sitte und kirchliche Ordnung. 8. Gebete. 169 S. Göttingen 1905, Vandenhoeck & Ruprecht. 70 Pf.

Da der Katechismusunterricht nicht in die Schule gehört, sondern der Kirche, die konfessionell erzieht, zu überlassen ist, so ist das Buch auch nicht für den Schulunterricht geeignet. Aber auch die Kirche täte besser, ihren Religionsunterricht anders zu fundieren als auf ein Buch, bei dem die Gefahr so nahe liegt, daß man „die Kinder auf das Feld öder, lebensloser Dogmatik führt, die einige begabte Schüler anziehen mag, aber das Herz aller leer läßt" (Vorwort III). Das Heilmittel, das der Verfasser gegen diese Gefahr angibt, will nicht recht anschlagen: es soll die Verbindung sein mit der biblischen Geschichte und dem Kirchenlied. „Man kann hierbei von den biblischen Geschichten ausgehen . . . . ; oder man geht von dem Katechismus aus und zieht die biblische Geschichte als Illustration und Beweis für die Wahrheit des Satzes heran." Sollte die Bibel nicht zu gut sein, als daß man sie so als Beweismittelsammlung für den Heidelberger gebrauchte?

12. Dr. **Martin Luthers** Großer Katechismus. Mit Luthers Bild. 3. Aufl. 206 S. Zwickau, J. Herrmann. Geb. 2 M.

Das Buch ist gut ausgestattet; der Druck ist groß und klar.

13. Dr. **Friedrich Bartels**, Spruchbuch für den Katechismusunterricht. 10. Aufl., herausg. von Cl. Burkhardt, K. Laaß, E. Fischer, A. Auerbach, Rektoren in Gera. 76 S. Leipzig 1905, Th. Hofmann. 40 Pf.

Das Heft enthält 1. den Lutherschen Katechismus, einschließlich des Zwischenstückes von der Beichte und dem Amte der Schlüssel; 2. 378 Spruchgruppen zum Katechismus, deren jede aus einem oder mehreren Sprüchen besteht (sollen diese Sprüche alle gelernt werden?!); 3. einem Anhang: Die wichtigsten Unterscheidungslehren, die Bekenntnisschriften, das christliche Kirchenjahr, die Ordnung des Hauptgottesdienstes und Gebete. —

14. **E. Lemp**, Lebensworte. Spruchschatz nach den Büchern der Heiligen Schrift geordnet. 145 S. Göttingen 1905, Vandenhoeck & Ruprecht. 80 Pf.

Der Unterschied von anderen Spruchsammlungen scheint darin zu liegen, daß die Anordnung der Sprüche „dem gewiesenen Wege der biblischen Bücher" folgt. Die Sprüche sind oft ganz aus dem Zusammenhange gerissen. Was soll man mit solchen Zitaten machen, wie S. 79: „Mark. 6, 50, Jesus sprach: Seid getrost, ich bin es"? oder S. 112: „Röm. 14, 23, Was nicht aus dem Glauben gehet, das ist Sünde"? oder S. 143: „Offenb. 1, 5, Jesus Christus hat uns geliebet und gewaschen von den Sünden mit seinem Blut und hat uns zu Königen und Priestern gemacht vor Gott und seinem Vater, demselbigen sei Ehre und Gewalt von Ewigkeit zu Ewigkeit!"

15. **Joseph Schiffels**, Rektor, Kleines Lehrbuch der katholischen Religion für Präparandenschulen. Unter Mitwirkung von mehreren Geistlichen nach dem amtlichen Lehrplan vom 1. Juli 1901. III. Teil (3. Schuljahr). Mit kirchlicher Druckerlaubnis. 72 S. Breslau 1905, H. Handel. Geb. 80 Pf.

Das mit dem Imprimatur versehene Buch enthält A) einen erweiterten Katechismus, B) Liturgische Belehrungen (Kirchenjahr usw.).

III. Zur biblischen Geschichte.

1. **H. Dilcher**, Rektor, und **G. Klarmann**, Lehrer, Biblische Geschichten für die ersten Schuljahre. Mit Bildern von Schnorr von Carolsfeld. 112 S. Frankfurt a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 75 Pf.

2. — — — —, Biblische Geschichte für Mittel- und Oberstufe nebst Bildern aus der Kirchengeschichte und einem Anhang, enthaltend Bibelkunde, Katechismus, Kirchenjahr und Geographie des Heiligen Landes. Mit Bildern von Schnorr von Carolsfeld und 2 Karten. 310 S. Ebendas. Geb. 1,40 M.

Die Bücher sind von der großen Mehrzahl ähnlicher „Werke" nur dadurch unterschieden, daß sie den Propheten etwa zehn Seiten mehr einräumen, als es meistens geschieht. Der Standpunkt ist der des Inspirations- und Wunderglaubens. An die Darstellung der biblischen Geschichten (für das 1. und 2. Schuljahr 81 Geschichten!!) schließen sich Katechismusstoffe, Bibelverse und Liederstrophen. Im Neuen Testament ist der Stoff „chronologisch geordnet, weil eine gruppierende Darstellung immer sehr individueller Art bleibt". Ist das denn, bei unserer völligen Unkenntnis des Lebens Jesu, bei dem sog. „chronologischen Gange" anders?

8. **Albert Geyer**, Lehrer, Praktischer Religionsunterricht auf der Unterstufe der Volksschule. Eine Lehranweisung in entwickelnd-darstellender Form. 262 S. Cöthen 1905, O. Schulze. 2,80 M.

„Das Buch verläßt den alten ausgetretenen Weg der bloß darstellenden Methode und bringt 27 Geschichten Alten und Neuen Testaments

in konkret aufbauender (darstellender) Form" (S. III). Wann kommt doch die Zeit, in welcher unsere Schuljugend nicht mehr mit dem Teufel geplagt wird und sie nicht mehr Geschichten zu hören braucht, wie die von Isaaks Opferung und von der Tötung der hebräischen Kindlein! Hier aber, und das nennt sich praktischer Religionsunterricht!, sollen das die 6—8jährigen Kinder aufnehmen! Und dabei sollen sie den Wert des Menschenlebens erfassen lernen! Dabei soll die Schule erziehlich wirken und auf roh veranlagte Gemüter so einwirken, daß „sie in Schauder zurückbeben vor dem Gedanken, auf ihre Nebenmenschen das Messer zu zücken"!

4. Dr. **A. Reukauf** und **E. Heyn**, Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen.
   3. Band des Gesamtwerks. Jesusgeschichten, bearb. von J. Hofmann, und Erzvätergeschichten, bearb. von W. Bittorf. 3. Aufl. 187 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2 M.
   5. Band des Gesamtwerks. Richtergeschichten, bearb. von G. Bauer, und israelitische Königsgeschichten, bearb. von G. Gille. 2. Aufl. 279 S. Ebendas. 3,60 M.
   7. Band des Gesamtwerks. Geschichte des alten Bundes, bearb. von Ernst Heyn. 2. Aufl. Ebendas. 4,40 M.

Die Bücher sind bereits öfters besprochen, zuletzt im 54. Jahrgang des „Päd. Jahresberichts" (S. 149) und im 56. Jahrgang (S. 142). Es muß wiederholt werden: Auch ohne daß man mit den Verfassern den theologischen oder pädagogischen Standpunkt teilt, muß man doch die tüchtige Arbeit und die tüchtige theologische wie pädagogische Bildung anerkennen, die in diesen Büchern hervortritt; jedenfalls geben sie manche Anregung und dürfen nicht unbeachtet bleiben von denen, die sich mit der Methodik des Religionsunterrichtes beschäftigen.

5. **Ed. Sperber**, Geh. Reg.- und Schulrat, Die biblische Geschichte mit Erläuterungen, Sprüchen, Liederversen, Bibellesestellen und einem kirchengeschichtlichen Anhange. Insbesondere für Präparandenanstalten. I. Teil: Das Alte Testament. 306 S. Geb. 2 M. II. Teil: Das Neue Testament. 315 S. Geb. 3 M. Gütersloh 1905, C. Bertelsmann.

Das Buch geht an den Ergebnissen der wissenschaftlichen Bibelforschung schweigend vorüber; kein Wort von alttestamentlicher Kritik, kein Wort davon, daß der Geschichtsverlauf doch etwas anders gewesen sein kann, als der Kanon es darstellen will und es zu dem Schema des „Heilsplanes" und der „Heilsgeschichte" paßt. Damit die jungen Leute bekannt zu machen, ist aber sicher wertvoller, als die Erörterung der Frage, ob das Leben Jesu zur „Ökonomie" des alten oder zu der des neuen Bundes zu rechnen sei, und derartige Dinge mehr. Der Prophetie sind sechs Seiten gewidmet; von Hiob wird geurteilt, daß er eine historische Person sei, daß er zwischen der Zeit der Patriarchen und der Gesetzgebung gelebt habe, und daß das Buch Hiob jedenfalls in die Zeit Salomos falle (S. 92). Auch Ruth ist eine geschichtliche Persönlichkeit aus der Zeit Elis, und „das Buch Ruth steht in unserer Bibel unmittelbar hinter dem Buche der Richter, weil die Geschichte, die es erzählt, in der Zeit der Richter sich abgespielt hat" (S. 174). Die „religiös-sittlichen Wahrheiten" haben Erwähnung gefunden an der geeigneten Stelle der Erklärung; welcher Art sie sind, mögen folgende Beispiele zeigen: „Das Strafurteil (über die Schlange, Genesis 2) enthält zugleich die erste Verheißung eines Erlösers von der Sünde." „Das ist das erste Evangelium und Verheißung von Christo, daß er sollte Sünde, Tod und Hölle überwinden" (Luther)

S. 18; „Durch den Glauben, der auf Gottes Wort baut, ohne zu sehen, ward Abram gehorsam. Dieser Gehorsam ist Glaubensgehorsam" (S. 35) u. a. Das Neue Testament ist in demselben Geiste gehalten; alle Evangelien wie auch die Apostelgeschichte werden ohne weiteres als Geschichtsquellen benutzt, und es wird der aussichtslose Versuch gemacht, eine Chronologie des Lebens Jesu herzustellen; der Standpunkt ist der konfessionelle (Wunder, Inspiration, Opfertod Christi — „Christus ist der rechte darbringende Hoheprieſter und das rechte Sündopfer" [S. 208] usw.). Das Buch ist völlig rückständig und nur zum Gebrauche im streng konfessionellen Religionsunterrichte geeignet. Für Präparandenanstalten ist es nicht zu gebrauchen; bei solchem Religionsunterrichte wäre es nicht zu verwundern, wenn die jungen Leute bei erwachendem Zweifel an der Richtigkeit der Offenbarung die Religion mit der Schale über Bord werfen würden!

6. **Gottlieb Frankhauser**, Die biblische Geschichte in Sonntagsschule und Religionsstunde. Eine Wegleitung für den Unterricht mit vielen Lehrbeispielen. 311 S. Basel 1905, Kober, C. F. Spittlers Nachf. 2 M.

Das Buch, das man eine Methodik des Sonntagsschul-Unterrichts oder der biblischen Geschichte nennen könnte, ist in frischem Tone geschrieben und enthält manche beherzigenswerte Winke und Forderungen. Aber in der Hauptsache vermag ich ihm nicht zuzustimmen: weder in seinem Ziele noch in der dahin führenden Methode. Das Ziel der Sonntagsschularbeit ist meines Erachtens weder gelegentliche Bekehrung von Kindern (S. 4) noch eine Verkündigung des Evangeliums von Jesu Christo, „daß sie überzeugt werden; daß in ihnen ein tiefer Eindruck entsteht, auf daß sie früher oder später, wann Gott will, zum Glauben (d. h. was der Verfasser darunter versteht, Inspiration usw.), zum neuen Leben (in des Verfassers Sinne) durchdringen" (S. 5). Sondern die nächste Arbeit beim Werk der Erziehung ist Klärung des sittlichen Urteils, Weckung der Kräfte des Willens und des Gemütes, konkrete moralische Orientierung, daß die Kinder lernen, die Elementarkräfte in sich selbst bändigen; mit anderen Worten: Zurückführung zur Liebe, zur Demut, zur Selbstüberwindung. „Nur in deren Dienste macht der Mensch die inneren Erfahrungen, die ihn Religion verstehen lassen und zur Religion führen" (Förster, Jugendlehre, S. 5). Darum ist auch der passendste Stoff für die Sonntagsschule nicht die biblische Geschichte, wie der Verfasser meint (S. 12). „Überall", so sagt Förster a. a. O., S. 11, „gilt als erste Weisheit aller Pädagogik, daß der Lehrende für seinen Unterrichtsstoff eine Anknüpfung suche in dem Interessenkreise des Kindes — daß er dessen Selbsttätigkeit für die Aneignung der Lehre zu gewinnen weiß"; besonders gilt das auf diesem Gebiete, weil das Wesen der sittlichen Kultur freie Selbsttätigkeit ist. „Nun ist die Illusion leider noch weit verbreitet, daß eben das lebendige Interesse des Kindes am Moralischen durch Erzählungen mit vorbildlicher Tendenz geweckt werden könne. Aber . . . . . durch noch so anschauliche Vorführung edler Handlungen werden die Willenskräfte des Kindes noch keineswegs erregt (vgl. dazu Frankhauser S. 35), wenn die Brücke nicht geschlagen wird zu dem individuellen Lebens- und Gedankenkreise des Kindes, d. h. wenn die betr. Handlungsweise nicht ganz konkret in die Welt kindlicher Motive übersetzt und durch Anknüpfung an das Alltägliche sozusagen angeschlossen wird an die natürliche Betätigung und Willensrichtung des Kindes. Ja, erhabene Beispiele können sogar deprimierend wirken, wenn der Weg der Nachfolge nicht in den Konflikten des täglichen Lebens aufgezeigt und mit Attraktionen

umgeben wird, die der betreffenden Altersstufe und Interessensphäre angepaßt sind." Darum würde ich den Gedanken Peters an seine Kaninchen, oder Kätchens an den in der Küche entdeckten Kuchen oder Hansens an den Esel, dem er begegnet ist, gar nicht so schleunig verbannen, sondern sie zu verwerten suchen für das, was sie in der Schule lernen sollen. „Unheilig" sind sie doch sicher nicht, wie der Verfasser meint; es kommt nur darauf an, was man daraus macht. Aber damit kommen wir wieder an die Grenze, die uns scheidet: was ist heilig? was ist es nicht?

7. Dr. **Richard Staude**, Schulrat u. Seminardirektor, Das Alte Testament im Lichte des Neuen Testaments Zweites Ergänzungsheft zu des Verfassers Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 156 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

8. — — —, Die biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments. 5., für die Mittelstufe der Volksschule bezw. die Unterstufe höherer Schulen völlig umgearbeitete Auflage. Mit einem Anhang: Hauptstücke aus den prophetischen Schriften. 159 S. Ebendas. 1905. 70 Pf.

9. — —, Hauptstücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments. 31 S. Ebendas. 15 Pf.

Das erstgenannte Buch, in den Einzelheiten manche Anregung bietend, regt doch sehr zum Widerspruch an. Es begründet im Vorwort zuerst, weshalb der Verfasser die Kulturstufentheorie verlassen hat. Über diese Tatsache ist mit ihm nicht zu rechten, obschon er sie noch vor kurzem warm vertreten hat, aber die Begründung darf nicht unwidersprochen bleiben. Er sagt (S. V): „Sie setzt auch eine rationalistische Grundauffassung der christlichen Religion voraus, wonach diese im wesentlichen als das höchste Ergebnis menschlicher Gedankenarbeit erscheint, während sie doch nach dem Evangelium wesentlich als eine Gabe von oben (Gnade und neues Leben!) zu betrachten ist." Das ist doch ein so supranaturaler Standpunkt, daß mit dem Verfasser nicht mehr debattiert werden kann von allen denen, die Lessings Gedanken von der „Erziehung des Menschengeschlechts" festhalten, und denen jede, auch die höchste Religionsform sich in Beziehung auf das Wesen Gottes immer nur asymptotisch verhält. Sodann bezeichnet er seine Schrift als eine Reformschrift und findet das Neue in folgendem: „Das Durchlaufen der biblischen Stoffe auf der Oberstufe beginnt mit der Behandlung des Alten Testaments vom christlichen Standpunkte aus; der leitende Gedanke dabei ist maßvolle, religiöse Kritik, die das Minderwertige und Unterchristliche als solches erkennen lehrt, aber auch das immer mehr sich entwickelnde Wertvolle und Vollwertige würdigt und für die christliche Unterweisung ausnutzt. Die Schüler sollen das Alte Testament vom Standpunkte des Christentums aus lesen und verstehen lernen" S. IX). Dem gegenüber kann das Alte Testament es sich verbitten, mit einem ihm fremden Maßstabe gemessen zu werden. Und was ist denn dieser Maßstab? Ist Christentum Theismus, wie beim Verfasser? (S. 15, 41.) Gehört notwendig dazu der Glaube an die strafende und belohnende Gerechtigkeit Gottes (S. 25), an die Inspiration (S. 55), an das Paradies nach dem Tode? (S. 20.) Ist das Christentum identisch mit der Person und dem Evangelium Jesu Christi? S. 56.) Ist dies Evangelium das, was er selbst glaubte? oder was über ihn geglaubt wird? Oder ist das Christentum nur Sittlichkeit? Auf diesen Gedanken könnte man kommen, weil der Verfasser „Minderwertiges" und „Vollwertiges" unterscheidet; was doch von geschichtlichen Dingen nicht gut gesagt werden kann. Der Fehler liegt in des Verfassers dogmatischer Voreingenommenheit. Er sagt S. VII: „Die Bibel bzw. das Alte

[illegible] unwissenschaftliches Buch über das [illegible] Leben Jesu, das [illegible] Werden der jüdischen [illegible] Geist, [illegible] Schrift [illegible] den Grundgedanken [illegible] Christus unser [illegible] Christentum ist historisch durch [illegible], [illegible] nur [illegible] das [illegible] Geheimnis der [illegible] Christi, das nur dem Glauben, aber nicht der Wissenschaft [illegible]." Was soll dann das Ringen über die biblische Wissenschaft? Ein Hieb auf Schiller für die [illegible] Widersprüche des Buches.

Die beiden anderen Schriften sind durch den Titel charakterisiert.

10. Dr. **E. Thränhorf**, Professor, Jesusgeschichten und Leben der Erzväter. Bd. I von Thränhorf-Meyer, Religionsunterricht. 2. Aufl., besorgt von Oberlehrer E. Beyer. 74 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 1,20 M.

Die 16 Jesus- und 25 Patriarchengeschichten sind für die Unterstufe bestimmt. Der Stoff geht aber doch wohl recht oft über den Horizont der 6–8jährigen Kinder hinaus (z. B. an Sara mißfällt uns ihr Unglaube, Hexerei, Hartherzigkeit, Verführung, S. 45. Gibt's denn jetzt noch Leute, die den einen wahren Gott nicht kennen und anbeten? S. 33. Zu den Heiden in Afrika schicken wir Missionare. Zu welchem Zwecke? S. 33 f.)

11. Dr. **Georg Witzmann**, Oberlehrer, Präparations-Entwürfe zu den Gleichnissen Jesu. Auf Grund seiner Schrift: Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. 60 S. Dresden 1906, Bleyl & Kaemmerer. 1 M.

Die der Arbeit zugrunde liegende Schrift ist besprochen in Jahrgang 66, S. 148 des „Päd. Jahresberichtes". Die vorliegenden Entwürfe bieten manchen guten Gedanken und sind wohl geeignet, die Arbeit des Lehrers anzuregen.

12. **E. Bang**, Das Leben unseres Heilandes. Für Schule und Haus im Wortlaute der Evangelien nach seinem geschichtlichen Verlaufe einheitlich dargestellt. Mit einem Christusbilde und einer Karte von Palästina. 2. erweiterte Aufl. 122 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 60 Pf.

Der Versuch, auf Grund der vier Evangelien ein Lebensbild Jesu zu konstruieren, ist von vornherein aussichtslos, weil das vierte Evangelium gar nicht Geschichte erzählen will, sondern eine Dichtung ist, die den paulinischen Christus als ein ewiges, Gott gleiches Wesen darstellt, das Mensch geworden ist, um die Menschheit zum ewigen Leben zu erlösen. Aber auch aus den Synoptikern ist kein anschauliches Bild des Lebens Jesu zu gewinnen; denn selbst der älteste, Markus, hat kein geschichtliches Wissen mehr von ihm, sondern schon bei ihm ist das Gewebe so mit supranaturalem Einschlag versehen, daß der geschichtliche Aufzug nicht mehr zu gewinnen ist. „Von dem äußeren Leben Jesu wissen wir doch einigermaßen sicher nur, daß er zur Zeit des Tiberius heilend und predigend in seinem Lande umhergezogen ist, und daß er bei dem Versuche, die hauptstädtischen Kreise für sich zu gewinnen, als Revolutionär verhaftet und gekreuzigt worden ist. Wenn dann aber der theologische Positivismus als das historisch Feststehende die Sprüche und Gleichnisse ansieht, so ist auch dagegen zu sagen, daß eine Reihe der wichtigsten dieser Sprüche als bereits vor Jesus im Judentum vorhanden bezeugt sind, und daß auch von einem Teile der Gleichnisse bereits der Nachweis erbracht ist, daß sie von Jesus selbst nicht oder nicht so erzählt sein können. Selbst wenn hier ein historischer Rest bliebe, so . . . hätte doch eine universale Religion nicht daraus erwachsen können" (Dr. Ferd. Jak. Schmidt im „Preuß. Jahrb." Januar 1904).

13. Lic. **E. Fischer**, Seminardirektor, Hilfsbuch zum evangelischen Religionsunterricht. Für Präparandenanstalten, mehrklassige Volksschulen, Mittelschulen und für die entsprechenden Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Heilsgeschichte des Alten Testaments. Ausgewählte Psalmen und Kirchenlieder. Mit 8 Abbildungen. 98 S. Breslau 1905, C. Dülfer. 1 M.

An die alttestamentliche „Heils"geschichte schließen sich die Dispositionen von 13 Psalmen und 35 Kirchenliedern. Der Standpunkt ist der des Inspirations- und Wunderglaubens (vgl. S. 1, 3, 35 ff.).

14. **Karl Boelker**, Rektor, und **Hermann Strack**, Prof., Hilfsbuch zum biblischen Lesebuch. 84 S. Leipzig 1905, Th. Hofmann. 40 Pf.

Das Hilfsbuch enthält „das Wichtigste aus der Geographie von Palästina, Mitteilungen aus der Kirchengeschichte unter Hervorhebung des gewaltigen Lebenswerkes Martin Luthers, eine kurze Geschichte des Kirchenliedes, Belehrungen über das Kirchenjahr und die Ordnung des Gottesdienstes, die fünf Hauptstücke des kleinen Lutherschen Katechismus nebst dem Hinweis auf die biblischen Geschichten zu ihrer Veranschaulichung, einer Anzahl von Gebeten und Kirchenliedern, die Anfänge von Psalmen und von Bibelsprüchen für den Katechismusunterricht, Zeittafeln für die biblische Geschichte und die Kirchengeschichte und ein Verzeichnis des religiösen Lernstoffs einer achtklassigen Volksschule". Das Buch unterscheidet sich also wenig von andern derartigen Hilfsbüchern.

15. **Johannes Westphal**, Kreisschulinspektor, Die Heilsgeschichte des Alten Testaments. 2. verb. Aufl. 143 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. Geb. 1,80 M.

Das Buch enthält eine auf dem Boden der „Heilsgeschichte" und des Inspirationsglaubens stehende biblische Geschichte Alten Testaments, die alle Geschichten unbefangen als Geschichte wertet. Darum „werden die Engel als Diener und Boten Gottes allenthalben bezeugt" (S. 8) und „besteht über das Dasein des Versuchers, der auch Teufel oder Satanas genannt wird, kein Zweifel" (S. 16). Der Verfasser weiß genau, was der liebe Gott wollte (S. 1), besser als der Verfasser von Römer 11, 34, der noch schreibt: „Wer hat des Herrn Sinn erkannt?" Es ist kein Wunder, daß bei solchen Darbietungen je länger desto mehr die Leute sich von der Religion abwenden!

16. **Herm. Gottschalk** und **Johs. Meyer**, Evangelisches Religionsbuch. I. Teil. Biblische Geschichten nebst zugehörigen Ergänzungsstoffen für Sexta und Quinta aller Anstalten. Mit einer Karte für Palästina. 98 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 80 Pf.

Ein Buch wie manche andre der Art. Es werden 80 Geschichten erzählt, die in Quinta und Sexta „angeeignet werden" sollen. Die „Ergänzungsstoffe" sind Gebete, ein Spruchverzeichnis und die ersten drei Hauptstücke des kleinen Katechismus Luthers.

17. **J. Fauth**, **F. Rinneberg** und **M. Evers**, Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höh. Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearb. Band I. (Sexta, Quinta Quarta). Dient zugleich als Vorstufe zur Fauth-Christlieb). 299 S. Leipzig 1905, G. Freytag. Geb. 2,80 M.

Das Buch enthält 60 Geschichten Alten und 60 Geschichten Neuen Testaments, das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel, ein Verzeichnis der Bücher des Alten und Neuen Testaments, zusammenhängende Abschnitte aus dem Alten und dem Neuen Testamente, Luthers kleinen Katechismus und Kirchenlieder mit Erklärungen.

18. **H. Marx**, Prof., und **H. Tenter**, Oberlehrer, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. II. Teil: Stufe der Geschichte des Reiches Gottes. Untertertia bis Unterselunda. Mit 8 Abbildungen und 2 Karten. 236 S. Frankfurt a. M. 1905, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 2,25 M.

Im Vorwort werden einige Lehrplanfragen angeregt. Das Buch steht auf dem Standpunkte der supranaturalen Inspiration (S. 3: Propheten sind solche Männer, die, von göttlichem Geiste erleuchtet, Gottes Gedanken und Ratschläge nicht nur über die Zukunft, sondern auch über die Gegenwart und Vergangenheit dem Volke verkündigten). Die Auffassung vom Geschichtsverlaufe ist die alte: Die Theokratie steht am Anfange der jüdischen Volksgeschichte. Dazwischen hinein ragt ziemlich unvermittelt die Geschichte der Propheten, bei der auch eine freiere Auffassung zu Worte kommt; doch ist auch sie stellenweise verquickt mit dogmatischen Wendungen (S. 63: Dies erhabene Gesetz der Weltgeschichte vom stellvertretenden Leiden des Gerechten (!!), hier zum erstenmal erkannt und zur Anschauung gebracht an dem unvollkommenen Bilde des Gottesknechtes Israel, hat seinen vollkommensten und reinsten Ausdruck erst gefunden in der Person unseres Heilandes, daher denn auch die Christenheit von jeher in dem leidenden Gottesknecht mit Recht (!) ein Vorbild auf ihn gesehen hat). Die Auffassung des Lebens Jesu ist ganz die konfessionelle (Zweinaturenlehre, Auferstehung, Wunder), und so kann es nicht überraschen, daß das Markus-Evangelium als „das schlichteste und durchsichtigste Lebensbild des Heilands" bezeichnet wird (S. V). In der Kirchengeschichte, die „Lebensbilder aus allen wichtigen Perioden" bieten will (S. IV), ist es bezeichnend, daß zur Charakterisierung des Rationalismus volle drei Zeilen genügend erscheinen („Jesus Christus verblaßte zum Tugendhelden. Der Zweck der christlichen Religion lief auf eine hausbackene Moral hinaus; ein nüchterner, prosaischer Nützlichkeitssinn durchdrang alle Gebiete des kirchlichen Lebens" (S. 202).

Der Anhang gibt Katechismusstoffe, Gottesdienstordnung, Spruchkanon u. a.

19. **Theodor Maß**, Repetitorium der Geschichte des Reiches Gottes. I. Teil der „Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen." 201 S. Leipzig, G. H. Wigand.

Das Buch enthält eine öde Inhaltsangabe der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments; bedauernswert, wer sich zu einer Lehrerprüfung mit solchem Zeug rüsten wollte. Zwei Zitate mögen den Gedankenreichtum zeigen: „Die Bildung des Weibes aus dem Wesen des Mannes und die darauf gegründete Ehe war das Mittel, durch welches von ‚Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf Erden wohnen'; sie ist auch die Ursache, daß der Fall des ersten Menschen die Schuld- und Verdammungswürdigkeit des ganzen Menschengeschlechtes zur Folge hatte; sie gab aber auch die Möglichkeit der Erlösung, die auf dem Eintritt des Erlösers in diese Blutsgemeinschaft beruht" (S. 8). „Das Gleichnis vom Senfkorn zeigt uns den Entwicklungsgang des Christentums von den unscheinbarsten Anfängen bis zur herrlichsten Größe" (S. 152). Über die Auferstehung wird folgendes gelehrt: „Durch die Auferstehung ist er uns und den Jüngern als Sohn Gottes erwiesen und uns die sicherste Bürgschaft gegeben, daß er durch seinen Opfertod unsere Erlösung vollbracht hat" (S. 184).

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

1. **Hermann Strack** und **Karl Boelker**, Die Heilige Schrift nach der Übersetzung Dr. Martin Luthers im Auszuge und mit kurzen Erläuterungen zum Volks- und Hausgebrauch. Mit Abbildungen und Karten. 640 S. Leipzig 1905, Th. Hofmann. Geb. 2 M.

2. — —, Die Heilige Schrift des Alten Testaments ꝛc. 324 S. Ebendas. Geb. 1,20 M.

Das erstgenannte Buch ist ein unveränderter Abdruck des biblischen Lesebuches derselben Verfasser (vgl. „Päd. Jahresbericht" 1904, S. 189); das an zweiter Stelle verzeichnete Buch ist ein Abdruck des ersten Teiles der „Heiligen Schrift" mit dem Anhang. Beiden Büchern ist vorgedruckt „August Hermann Franckes kurzer Unterricht, wie man die Heilige Schrift zu seiner wahren Erbauung lesen solle".

3. **Herm. Gottschalk**, Dem Bibellesenunterrichte freie Bahn! (Zugleich eine Analyse des Evangel. Religionsbuches von Gottschalk-Meyer-Iversen.) Ein erweiterter Konferenzvortrag. 27 S. Hannover 1905, C. Meyer. 30 Pf.

Es wird „die Notwendigkeit eines neuen, einen intensiveren Bibelunterricht bedingenden Religionsbuches nachgewiesen und weiter gezeigt, wie es ausgestaltet und wie es im Unterricht verwendet werden muß". Als solches Religionsunterricht wird das im Titel genannte bezeichnet. Den Geist der Schrift zeigt folgendes Zitat: „Vorstehende Ausführungen rufen bei manchem vielleicht den Eindruck hervor, als ob darin das Konfessionelle, das rein Evangelische über Gebühr betont und darüber die Hauptsache der biblischen Unterweisung, die religiös-sittliche Bildung der Jugend, vergessen worden sei. Aber abgesehen davon, daß die erhobenen Forderungen sich genau mit den . . . amtlichen Bestimmungen decken, ja erst zeigen, wie diese . . . . verstanden und . . . . erfüllt sein wollen, — ist denn die Wertschätzung des spezifisch Evangelischen nicht zugleich das innerlichste Moment unserer Religion? Ist es nicht das Wesen des Christentums? . . . . . Erst durch die Reformation ist uns der reine Inhalt der Lehre Christi wiedergegeben worden" (S. 25 f.).

4. Dr. **Wilhelm Schulze**, Prof., Volksgeschichte Israels. I. Urgeschichte. II. Von Mose bis zum Exil. III. Die nachexilische Zeit. 2. verb. und erweit. Aufl. (9., 10. und 23. Heft [in einem Bande] der Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterrichte von M. Evers und F. Fauth.) 244 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 4 M.

Das Buch muß aufs wärmste empfohlen werden. Gestützt auf die Ergebnisse alttestamentlicher und orientalischer Wissenschaft, stellt es die Geschichte Israels in vortrefflicher Weise dar; außerordentlich viel Stoff wird in knapper und fließender Form geboten. Die neue Auflage ist um die Urgeschichte erweitert worden, und die nachexilische Periode ist im Anschluß an die kanonische, apokryphische und pseudepigraphische Literatur eingehender dargestellt worden. Das Werk verdient weiteste Verbreitung.

5. Lic. Dr. **Julius Boehmer**, Pfarrer, Das erste Buch Mose ausgelegt für Bibelfreunde. 495 S. Stuttgart 1905, Greiner & Pfeiffer. 5 M.

Daß der Verf. im Vorwort sich auf Schlatter („Päd. Jahresbericht", 53. Jahrgang, S. 124) bezieht, läßt bereits darauf schließen, daß er mit dogmatischen Voraussetzungen an seine Arbeit geht, und der Text entspricht dem. Z. B. S. 17: „Man hat es (nämlich den Plural bei ‚Lasset uns

Menschen machen usw., Genesis 1, 26) auf die Dreieinigkeit gedeutet; doch diese ist erst in Christo offenbar geworden und den Frommen des alten Bundes zu ihrer Zeit gänzlich unbekannt gewesen." S. 445: „Den Wert des ersten Buches Mose haben wir allein von diesem Standpunkt aus zu beurteilen: führt es zu Christo? in welchem Sinne führt es zu Christo? was an ihm und in ihm führt zu Christo? .... Wer sich darüber und über die Antworten auf diese Fragen nicht klar ist, hat als Christ kein Recht, über das erste Buch Mose mitzureden usw."

Die Art, wie der Verfasser Behauptungen aufstellt ohne den Schatten eines Beweises, ist sehr bemerkenswert; z. B. weiß er S. 17 genau, daß „das Bewußtsein (einer göttlichen Ratsversammlung bei dem „Lasset uns Menschen machen usw.") verloren gewesen ist, als das alte Israel mit diesen Worten den Beginn der Menschenschöpfung erzählt, und erst recht, als der Verfasser diese Worte aufschrieb", und S. 53 wird dekretiert, „daß die Scham durchaus dem Gebiete des Natürlichen angehört". Das Buch ist eben nur für „Bibelfreunde", d. h. nach des Verfassers Meinung für Inspirationsgläubige zu gebrauchen; vgl. S. 445: „wir halten uns an den Text, wie er zu uns redet, und hören daraus, was Gott zu uns redet". —

6. **F. Schultz**, Superint., und **R. Triebel**, Geh. Reg.-R., Fünfundzwanzig Psalmen für die Schule erläutert. 3. Aufl. 123 S. Breslau 1905, C. Dülfer. 1,20 M.

Das Buch ist ausführlicher besprochen im „Päd. Jahresbericht", 54. Jahrgang, S. 156 f. Gegen die 2. Auflage ist diese um 5 Psalmen (24., 27., 42., 43., 104.) vermehrt worden. Im übrigen ist das Buch ziemlich unverändert geblieben; die Ergebnisse der alttestamentlichen Kritik sind nicht verwendet worden. —

7. **Gerhard Freybe**, Hilfsprediger, Jugendpredigten zur Bergrede Jesu. 128 S. Göttingen 1906, Vandenhoeck & Ruprecht. 2 M.

Die „Predigten stellen einen Versuch dar, in schlichter Form den Einfältigen einige der Hauptgedanken aus Jesu Bergrede in Predigtform nahezubringen und dabei den bleibenden Kern von der zeitgeschichtlich bedingten Schale zu trennen. In der Hauptsache sind sie für jugendliche Leser, etwa vom neunten bis sechzehnten Jahre, bestimmt. Vielleicht können sie auch zeigen, daß die modernen Theologen nicht den Kindern und den Erwachsenen „alles nehmen" wollen, sondern daß auch sie willens und imstande sind, soweit es Menschen vermögen, evangelischen Glauben und christliche Frömmigkeit zu fördern" (S. III). Dazu sind sie vortrefflich geeignet und können nach Form wie Inhalt durchaus empfohlen werden. Nur kommt bisweilen der Gedanke, ob nicht hier und da ein klein wenig konkreter hätte verfahren werden können, etwa in dem Sinne von Försters „Jugendlehre". Z. B. bei dem Gedanken „überwinde das Böse mit Gutem" ist dem Knaben der Gedanke durchaus nicht unwichtig, daß er vor anderen als Schwächling oder Feigling erscheinen könnte, und auf solche Dinge müßte die Erörterung etwas mehr eingehen.

8. Lic. **Rudolf Otto**, Privatdozent, Leben und Wirken Jesu nach historisch-kritischer Auffassung. 4. Aufl. 86 S. Göttingen 1905, Vandenhoeck & Ruprecht. 1 M.

Das Buch enthält einen völlig verfehlten Versuch, das Leben und Wirken Jesu darzustellen. Schon die „festen und sicheren Fundamente des Geschichtsbildes Jesu", wie er sagt (S. 12), sind durchaus unsicher und schwankend. So unbefangen auch gesagt wird: „Die wissenschaftliche

Kritik ist heute so gut wie einig, ja, man kann es richtig als ein gesichertes Resultat geschichtlicher Prüfung hinstellen, daß die vier großen Paulinischen Briefe von Paulus, einem Gliede der Jünger-Gemeinde Jesu, ca. 20 Jahre nach dem Tode des Meisters geschrieben sind", so steht doch diese Behauptung in scharfem Gegensatz zu den Tatsachen. Immer mehr bricht die Gewißheit sich Bahn, daß diese Briefe nicht von Paulus verfaßt sind. Ebensowenig stichhaltig sind des Verfassers Aufstellungen in betreff der Evangelien. Aus dem Umstande, daß das vierte Evangelium von den Synoptikern verschieden ist, wird gefolgert, daß „der synoptische Bericht in großen Partien der geschichtlichen Wahrheit sehr nahe, der Johanneische Bericht ihr sehr ferne steht" (S. 16); warum denn? Keineswegs ist „sicher, daß wir in den Synoptikern auf weite Strecken hinaus solidesten geschichtlichen Grund unter den Füßen haben" (S. 17).

Vgl. dazu Wrede, Das Messiasgeheimnis in den Evangelien. Whitaker, The Origins of Christianity with an outline of van Manen's Analysis of the Pauline Literature. Das ganze Christusbild des Verfassers ist nicht auf geschichtlich-kritischer Basis aufgebaut, sondern ein Phantasiegebilde wie andre Darstellungen des Lebens Jesu auch. Wunderbar berührt die fast ängstliche Art, mit der der Verfasser darauf aufmerksam macht, daß er zuerst nur darin gewilligt habe, die Vorträge als Manuskript drucken zu lassen (S. 5), und wie er vor „propagandistischer" Verwertung seines Buches besorgt ist; was er geschrieben hat, ist doch längst schon gedruckt worden, und neue Erkenntnisse vermittelt er doch nicht.

9. Dr. **Eugen Hahn**, Pfarrer, Hilfsbuch zum Verständnis der Bibel. Heft 4: Geschichte Jesu und der ältesten Christenheit bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts. 158 S. Tübingen 1905, J. C. B. Mohr. 1 M.

Das Buch beginnt: „Eigentlich müßte man bei einer Geschichte Jesu, was nicht wenigen recht verwunderlich erscheinen mag, damit anfangen, nachzuweisen, daß eine Person Jesus Christus überhaupt gelebt hat. Man sagt, bloße Ideen hätten sich nach und nach zur Geschichte einer Persönlichkeit entwickelt und verdichtet, die mit einem reichen Sagenkranze in den buntesten Farben umwoben worden sei. Die Vertreter dieser Anschauung halten alle neutestamentlichen Schriften für unecht und verlegen sie in sehr späte Zeit. Es gibt nun zwar viele unter diesen, die denen ihren Ursprung nicht verdanken, von welchen sie verfaßt sein wollen oder nach der traditionellen Meinung angeblich verfaßt wurden, so daß ihre Zeugnisse viel jünger sind, als man ohne Kritik annimmt. Aber besonnener Kritik ist es doch Tatsache (!!), daß Briefe von der Hand des Apostels Paulus auf uns gekommen sind; und dieser hat Jesum zwar jedenfalls nicht selbst von Angesicht zu Angesicht gesehen, wohl aber mit unmittelbaren Jüngern desselben verkehrt. Und außerdem, wie soll man es sich begreiflich machen, daß in immerhin verhältnismäßig kurzer Zeit, etwa aus griechischer Philosophie und Humanität hervorgegangen, sich die Ideen des Christentums zur Geschichte einer bestimmten Persönlichkeit entwickelten? Schließlich, wenn die Geschichte Jesu reine Dichtung wäre, dann würden wir sicherlich in ihr nur völlig ideale Schilderung Jesu lesen, nicht aber auch Stellen vorfinden, in denen er recht menschlich denkend und fühlend dargestellt wird."

Mit solchen Redensarten kommt der Verfasser doch nicht den Gründen bei, die zu dem negativen Ergebnis der Leben-Jesu-Erforschung geführt haben, und solche Behauptungen können nicht widerlegen, daß die sog. pauliniſchen Briefe nicht von dem tarsischen Zeltweber und Wanderapostel

Paulus geschrieben sind. Und denkt der Verfasser beim Schlußsatze nicht an Wilhelm Tell oder Herakles, deren Geschichte doch auch Dichtung ist, und die doch auch menschlich denkend und fühlend dargestellt werden? Nach der Geschichte Jesu wird ganz unbefangen die Geschichte der Urgemeinde und des Paulus gegeben, ohne Andeutung auch nur der Gründe, die zu der Ansicht geführt haben, daß die erste Form, in der die christlichen Gemeinden organisiert wurden, die katholische Kirche ist, daß wir von Organisation in Jerusalem nichts Sicheres wissen, daß, wenn hier von solchen geredet werden soll, jedenfalls die Entwicklung früh abgerissen wurde, und daß mit der Verbindung notwendig auch der Einfluß auf die Gesamtbewegung aufhören mußte (vgl. H. von Schubert, Grundzüge der Kirchengeschichte, S. 36). In der Wissenschaft sind Gründe ausschlaggebend, und die hätten klar und unzweideutig abgewogen werden müssen, wenn das Buch wissenschaftlichen und nicht apologetischen Charakter tragen sollte.

10. **H. Schreiber**, Niemand kommt zum Vater denn durch mich. Eine ernste Predigt für Deutschlands Erzieher. 22 S. Minden, C. Marowsky. 60 Pf.

Das Heft ist eine etwas überschwängliche Auseinandersetzung des Gedankens, daß das Leben Jesu im Mittelpunkte der religiösen Unterweisung stehen müsse. „In diesem Worte (niemand kommt zum Vater denn durch mich) ist die ganze Kritik des heutigen Religionsunterrichtes und die Zukunftsmethodik der religiösen Führung unserer Jugend und der christlichen Gemeinde enthalten" (S. 1). „Christus meint: Schaut mich an als das Beispiel einer wahrhaftigen religiösen Persönlichkeit, dann braucht ihr nicht jahrelang mit den Kindern in trockener Weise über das Wesen der Religion disputieren, ohne es zu erschließen; der Blick in meine weite Seele und in mein kurzes reiches Leben wird zu einer Erleuchtung über das Höchste, zu einer Erschließung der Gottesidee, zu einem klaren Gottesbewußtsein" (S. 6). Wie aber, wenn wir von „diesem kurzen, reichen Leben" nichts wissen?

11. Dr. **F. Hupfeld**, Der Römerbrief. (Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. Herausgegeben von Evers und Fauth. Heft 18.) 2. Aufl. 59 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 1,20 M.

Auf die von trefflicher theologischer Schulung und großem pädagogischen Geschicke zeugende Schrift ist bereits im 54. Jahrgang des „Päd. Jahresberichts", S. 156, aufmerksam gemacht worden. Nach meiner Meinung müßten die Einleitungsfragen mehr betont werden; jedenfalls ist in einer für den Religionslehrer bestimmten Schrift eine gründliche Auseinandersetzung nicht zu umgehen mit der Frage, ob überhaupt der Römerbrief von dem tarsischen Wanderprediger Paulus stammt, oder ob er eine Sammlung älterer vorhandener Stücke ist. (Thomas Wittaker, The Origins of christianity, S. 138: "the ‚Epistle of Paul to the Romans' is a writing in the form of a letter, but not having its origin, even remotely, in a real letter. It is the product of repeated recasting, extension, and modification of a shorter ‚Epistle', and was probably, both in the earliest and in the later editions, composed with the help of pre-existing treatises on various subjects of doctrinal and ethical nature. The whole grew, in the manner of a synoptic gospel, out of that which had preceded it in the same kind.") Zu vermeiden ist die Frage nicht mehr, und angeschnitten ist sie auch bereits in dem vorliegenden Buche, das Kapitel 16 als nicht zum Römerbrief gehörig abtrennt, freilich die Gründe für die Abtrennung auch des

15. Kapitels mit den Worten abfertigt: „Die von einzelnen Theologen gemachten Versuche, das Kapitel 15 abzutrennen, dürfen als gescheitert angesehen werden." Die Untersuchung würde auch auf manche Schwierigkeit im Briefe klärend einwirken („. . . the Epistle becomes more transparent — the whole, in spite of his obscurities, easier to understand. Many of the usual difficulties vanish of themselves! Wittaker S. 144).

12. Dr. **Friedrich Zange**, Prof., Das Johannesevangelium oder Christentum und Griechentum. Evangelium und moderne Weltanschauung auf der Oberstufe höherer Lehranstalten. 6. Heft des Leitfadens für den evangelischen Religionsunterricht. 114 S. Gütersloh 1905, C. Bertelsmann. 2 M.

Das Heft stellt dar, „was das Johannes-Evangelium über seinen Inhalt, über Auferstehung und Himmelfahrt Jesu und über den heiligen Geist lehrt, und was Jesus im Johannes-Evangelium bei bedeutsamen Anlässen über seinen Tod, über das Reich Gottes oder das ewige Leben, über den wahren Glauben und ähnliche wichtige Fragen lehrt". Das Evangelium wird also ganz als Geschichte gewertet. Der Standpunkt ist der des supranaturalen Wunderglaubens. Das Griechentum wird nicht etwa herangezogen, um zu zeigen, wie die Wurzeln des Evangeliums in der Platonischen Philosophie liegen, sondern um einen Vergleich anzustellen zwischen Sokrates und Jesus.

V. Zur Kirchengeschichte.

1. **R. Heidrich**, Prof., Geh. Reg.-R., Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. I. Teil: Kirchengeschichte. 3. zum Teil umgearb. Aufl. 712 S. Berlin 1905, J. Guttentag. 9 M.

Das äußerst sorgfältig gearbeitete und sehr zu empfehlende Buch ist zunächst für den Religionslehrer bestimmt, soll aber auch ein geeignetes Wiederholungsbuch für den Schüler sein und ein Nachschlagebuch für Nichttheologen. Die Grundsätze, nach denen es verfaßt ist, sind die folgenden: I. Strenge Sichtung des Lehrstoffes und der Versuch, was an Breite abgeht, nach der Tiefe hin durch reichere Detaillierung der gegebenen Hauptstücke zu ersetzen. II. Die Geschichte soll die ganze Vergangenheit auf die Gegenwart beziehen. III. Die Stoffmassen sind aufgelöst in faßliche und übersichtliche Gruppierungen, und jede Gruppe ist dargestellt auf dem Höhepunkte, wo sie volle Gestalt gewinnt. Diesen Grundsätzen kann durchaus zugestimmt werden; doch erscheint bei der Ausführung hier und dort eine etwas schärfere Herausarbeitung der geistigen Zusammenhänge wünschenswert, selbst wenn einzelne Daten in Wegfall kommen müßten. So z. B., um einige aufs Geratewohl herausgerissene Stellen zu bezeichnen, würde es auf den oberen Gymnasialstufen notwendig erscheinen, die Zusammenhänge der christlichen Dogmenbildung mit der alexandrinischen und griechischen Philosophie und den Zwischenstufen des Johannes-Evangeliums und des Hebräerbriefes klarzulegen; bei der Darstellung von Wiclif müßten die politischen Zusammenhänge, der französische Krieg und das sog. Exil der Kirche mehr betont werden. Bei der Schilderung der Zwickauer Bewegung und des Reiches der Wiedertäufer müßte nicht bloß gesagt werden, daß diese Erscheinungen mit der Reformation verwandt seien, sondern worin denn diese Verwandtschaft bestehe — das Buch würde bei scharfer Klarlegung der ursächlichen Zusammenhänge noch gewinnen, es würde, den historischen Sinn stärkend, noch mehr geneigt machen, die Wurzeln der Bewegungen in der

Gegenwart in der Vergangenheit zu suchen und so zu gerechter Beurteilung von Vergangenheit und Gegenwart noch mehr beitragen, als es so schon vermag.

2. **Otto Schulz**, Biblisches Lesebuch. Zu einem Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten erweitert von Dr. G. A. Klix. III. Abteilung: Kirchengeschichte nebst Anhängen. Von Dr. Paul Müllensiefen. 203 S. Berlin 1905, L. Oehmigke. Geb. 2 M.

Das Buch, auf dem Offenbarungs-Standpunkte stehend, ist besser zu gebrauchen als eine ganze Reihe ähnlicher Werke, weil es den Erscheinungen von rechts und links gerecht zu werden versucht. Auch der Anhang (Dispositionen einiger Briefe und einige Bekenntnisschriften) ist wohl zu verwerten.

3. **W. Vorbrodt**, Seminardirektor, Kirchengeschichte. Ein Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht, zunächst in Seminaren. Nach den neuen Lehrplänen bearb. 160 S. Breslau 1905, C. Dülfer. 1,80 M.

Das in manchen Beziehungen sehr brauchbare Buch läßt die Neuzeit doch zu sehr gegen das Altertum und das Mittelalter zurücktreten. Während, um nur eins zu nennen, die „drei großen Kappadozier" behandelt werden und unter ihnen des Basilius Bestrebungen für Arme und Kranke berührt werden, ist von den sozialen Strömungen der Neuzeit gar keine Rede; viel wichtiger als Kenntnis und Bekenntnis eine Glaubens ist Erziehung nötig zu richtigem praktischen Verhalten, und die soll doch auch durch die Kirchengeschichte gefördert werden. Sodann hält sich das Buch oft reichlich an der Oberfläche; z. B. ist doch die Bedeutung der griechischen Philosophie für das Christentum nicht mit folgendem Passus erschöpft: „sie hatte positiv dem Christentum vorgearbeitet, indem sie Sehnsucht und Verlangen nach etwas Höherem und Besserem weckte und nährte, Sittlichkeit und Tugend, selbst allgemeine Menschenliebe forderte, zu der Unsterblichkeitshoffnung sich erhob und einen sittlichen Monotheismus ahnend erfaßte" (S. 2). Ohne Plato gäbe es doch kein christliches Dogma! Und was soll man sagen, wenn von David Friedrich Strauß S. 147 gesagt wird: „er bestritt die geschichtliche Persönlichkeit des Heilandes und stellte ihn als ein Produkt der religiösen Sage hin .... Damit war die Existenzberechtigung der christlichen Kirche geleugnet"!

4. **W. Vorbrodt**, Seminardirektor, Quellenbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Seminaren wie auch für Lehrer und Lehrerinnen. 169 S. Breslau 1905, C. Dülfer. 1,60 M.

Das Buch steht in enger Beziehung zu der Kirchengeschichte des Verfassers, ist aber doch so selbständig, daß es neben jedem anderen kirchengeschichtlichen Lehrbuch benutzt werden kann. In mancher Hinsicht ist es vortrefflich zu gebrauchen; auch daß es handlich ist, wie der Verfasser sagt, gereicht ihm zum Nutzen. Doch habe ich auch hier, wie bei der Kirchengeschichte, einzuwenden, daß die Neuzeit zu kurz kommt. Schon äußerlich tritt das hervor; sind doch der Zeit nach Schleiermacher nur 15 Seiten gewidmet.

5. Dr. **Heinrich Runkel**, Seminardirektor, Quellenbuch zur Kirchengeschichte für den Unterricht an Lehrerbildungsanstalten. II. Teil: Für Lehrerseminare. 281 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 3 M.

Das Buch ist eine Fortsetzung des im vorigen Jahrgange besprochenen ersten Teiles. Auch hier kommt meines Erachtens die Neuzeit viel zu kurz; während die vorreformatorische Zeit 111 Seiten beansprucht, wird die

ganze Entwicklung seit 1648 auf 64 Seiten abgehandelt; während die Zeit der Aufklärung auf vier Seiten und die „Erneuerung der Theologie durch Schleiermacher" auf zwei Seiten dargestellt wird, umfaßt der Abschnitt „Innere Mission" allein 16 Seiten.

6. **Reinecks** Bilder aus der Kirchengeschichte, für den Schulgebrauch neu bearb. von G. Guben, Reg.- und Schulrat. 7. (Stereotyp-)Aufl. 40 S. Hannover 1905, C. Meyer. 25 Pf.

Das Büchlein bietet für Volksschulen, für die es doch wohl bestimmt ist, zu viel und zu wenig; was sollen die Kinder mit Anselms Satz machen, „daß das Denken zur Einsicht in den Glaubensinhalt fortschreite, denn der Glaube geht dem Erkennen voran" (S. 15), und was sollen sie mit den Torgauer Artikeln (S. 27) anfangen? Dagegen wird das kirchliche Leben der Gegenwart auf $3^1/_2$ Seiten besprochen und dazu auch noch die Aufklärung und die Union gerechnet (ferner Bibelgesellschaften, Gustav-Adolf-Verein und innere und äußere Mission). Der Stoff müßte nicht, wie es an mehreren Stellen geschieht, aneinandergereiht, sondern um bestimmte Persönlichkeiten gruppiert werden.

7. **A. Hechtenberg**, Bilder aus der Kirchengeschichte. 80 S. Gütersloh 1905, C. Bertelsmann. 30 Pf.

Der Stoff wird durchweg um Persönlichkeiten gruppiert; aber auch hier tritt die Gegenwart zu sehr hinter der Vergangenheit zurück. Diese hat für die Schule doch nur Bedeutung, soweit sie die gegenwärtigen Dinge erklären hilft und mit Waffen für den Kampf der Gegenwart ausrüstet. Doch kommen der Zeit nach Zinzendorf (Fliedner und die Diakonissen-Anstalten, Wichern und die innere Mission, Die äußere Mission, Die Hohenzollern und die evangelische Kirche, Die Kirchenverfassung in Preußen) von den 80 noch 10 Seiten zu.

8. **Herm. Gottschalk**, Knabenschulleiter in Lübeck, Kirchengeschichte für die Hand der Schüler. (Sonderabdruck aus dem Evangelischen Religionsbuche von Gottschalk und Meyer.) 80 S. Hannover 1905, C. Meyer. 40 Pf.

Das Heft ist im Jahrgang 56, S. 156, besprochen. Auch heute noch nicht kann ich mir vorstellen, daß es „unsere teure evangelische Kirche der heranwachsenden Jugend immer lieber und werter zu machen" ein wesentlicher Beitrag ist; dazu ist es zu einseitig.

9. **Rudolf Eckart**, Waisenhausinsp., Pädagogisches Luther-Brevier. Aussprüche über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften. 104 S. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchh. 1,20 M.

Das Büchlein will nicht so sehr Luthers pädagogische Anschauungen uns als Muster und Vorbild hinstellen, als vielmehr für die Gestalt des mächtigen Deutschen durch seine Äußerungen über Erziehung und Unterricht interessieren. „Es wäre ungerecht, in seinen pädagogischen Ideen und Vorschlägen durchweg Gründlichkeit und Richtigkeit zu verlangen. Man hatte vor ihm zu wenig über diesen Gegenstand nachgedacht, und es ist daher kein Wunder, daß wir jetzt nach Jahrhunderten auch hier in mancher Beziehung weiter sehen, als es ihm damals möglich war. Aber dennoch ist es eine Freude, zu sehen, mit wie großem Interesse Luther für die Sache der Erziehung in Schule und Haus sprach, wie vernünftig und scharfsinnig er über vorhandene Mängel urteilte" (S. VI). Die Schrift ist wohl geeignet, in dem angedeuteten Sinne zu wirken.

10. **Karl Leimbach**, Prov.-Schulrat, Luthers Käthe. Vortrag, im Lutherischen Verein für Hannover, Linden und Umgegend gehalten. 22 S. Hannover 1906, C. Meyer. 30 Pf.

Das empfehlenswerte Heftchen gibt, soweit es im Rahmen eines kurzen Vortrages möglich ist, ein lebensvolles Bild von Luthers Ehe und von ihrer Bedeutung.

11. Lic. **F. M. Schiele**, Deutscher Glaube. 12. Band von „Dürrs Deutsche Bibliothek." 160 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. Geb. 1,75 M.

Der vorliegende 12. Band der vortrefflichen „Deutschen Bibliothek" ist an sich geschickt ausgewählt und zusammengestellt; nur glaube ich, daß das Buch sich nicht für den deutschen Unterricht eignet, wofür der Verfasser es bestimmt hat. Denn dieses Unterrichtsfach ist nicht geeignet für ein Buch, das „ausgesprochen konfessionellen Charakter" trägt. Für die Kirchengeschichte aber ist es von großem Werte, daß „den Schülern ein nicht zu dürftiger Lesestoff aus der Fülle des geboten werde, was Luther und Lessing, was Goethe, was Fichte und Pestalozzi, was Matthias Claudius und Ernst Moritz Arndt, was Klaus Harms und Schleiermacher und was die größten und besten unserer modernen Schriftsteller aus dem Glauben und über den Glauben gezeugt und bekannt haben" (S. VI). Des Verfassers Begründung, daß das Buch dem deutschen Unterrichte zu dienen habe, überzeugt mich nicht: „nur ihm; denn zur Treue dieses Dienstes gehört es, daß es sich für keinen Zweck verdingt; aber so notwendig solcher Dienst ist, bisher hat ihn niemand auf sich genommen". Das wird vielleicht seinen Grund darin haben, daß der deutsche Unterricht keinen Platz für konfessionelle Unterscheidungen bieten soll.

12. **Paul Richter**, Bannerträger des Evangeliums in der Heidenwelt. I. Band. 220 S. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. 4,50 M.

Das Buch enthält neun Erzählungen aus der Geschichte der Mission. Sie sind nicht so sehr im historischen Interesse geschrieben, als vielmehr, um zu „erbauen" und für die Mission zu werben.

III. Naturkunde.

Von

Dr. Carl Rothe,

k. k. Schulrat in Wien.

Die Entwicklung des naturkundlichen Unterrichts hat auch 1905 wieder wesentliche Fortschritte zu verzeichnen. Besonders wichtig erscheint vor allem der Beschluß der Meraner Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte, wonach der Unterricht in der Naturgeschichte in den oberen Klassen der Gymnasien in Preußen wieder eingeführt werden, und in allen ähnlichen Anstalten in einer den neuen Anforderungen entsprechenden Weise geregelt werden soll. Zu diesen Anforderungen gehört natürlich die Entwicklungsgeschichte der Erde mit ihren Organismen, wie sie nach Darwins Auftreten immer allgemeiner anerkannt wird, so daß sogar Jesuiten u. a. Geistliche keinen Anstand nehmen, ihre Richtigkeit anzuerkennen und sie nicht mehr als widersprechend mit religiösen Ansichten verurteilen, wenn sie auch noch hier und da eine Lücke in unserm Wissen durch ein kleines Wunder ausfüllen wollen, wie beim Auftreten des Stoffes, beim Eintreten organischen Lebens und der menschlichen Seele.

Recht bemerkenswert in dieser Richtung sind verschiedene Vorträge, welche in dem Pädagogisch-katechetischen Kurs, auf Anregung der österreichischen Leogesellschaft 1905 in Wien gehalten wurden.

In immer weiteren Umfang wird jetzt der Unterricht in der Naturgeschichte auf biologischer Grundlage durchgeführt, dabei aber Morphologie, Physiologie und Systematik nicht vernachlässigt.

In dieser Richtung ist ein Erlaß des Wiener Bezirksschulrates wichtig, welcher — an alle Schulleitungen der Stadt gerichtet — sich über die Gestaltung des Unterrichtes ausspricht und fordert, daß der naturgeschichtliche Unterricht unter Einschränkung der rein beschreibenden Methode mit Berücksichtigung der biologischen Grundsätze nutzbringend betrieben werde.

Die Neuheit des Gegenstandes gibt indessen Anlaß zu entgegengesetzten Ansichten in verschiedenen Punkten. Der Wunsch, alle Vorgänge in der Natur zu deuten, veranlaßte hier und da zu etwas gewagten Erklärungen, welche dann zu starkem Widerspruch von anderer Seite reizte. So ist gewiß der Schutzfärbung in manchen Fällen zu viel Gewicht beigelegt worden. Manche Vorgänge wurden herbeigezogen und zu erklären versucht, welche kaum dahin gehören. So ist z. B. das Leuchten gewisser Pilze wohl ein rein chemischer Vorgang, da er auch bei toten Organismen auftritt, und hat mit Anlocken oder Abschrecken von Tieren wohl nichts zu tun, wie es in Kerners Pflanzenleben seiner Zeit als wahrscheinlich hingestellt wurde.

Belehrend in dieser Richtung sind mehrere Abhandlungen in Fr. Asmus, „Die moderne Pädagogik" (Langensalza, Greßler); so Baader: „Über die Reform des

naturkundlichen Unterrichts", Backes: „Physiologie und Biologie im naturkundlichen Unterricht". — Schmeil: „Über die Pflege des Naturſinns bei der Jugend und im Volke" und „Über Lebensgemeinſchaften."

So wie in dieſer Richtung mit der Zeit noch manches geklärt werden muß, ſo gibt es übrigens auch noch in anderen Richtungen irrige Mitteilungen in den Lehr- und Hilfsbüchern zu verbeſſern. In verſchiedenen Zeitſchriften (ſo in Natur und Schule, in dieſen Blättern u. a. a. O.) findet man wiederholt Berichtigungen, ja in einigen Broſchüren haben verſchiedene Autoren dasſelbe getan.

Wie ſchwer es übrigens iſt, anerkannte Fehler auszurotten, möge an einer Kleinigkeit bewieſen werden. In einem älteren zoologiſchen Lehrbuch (Schmarda) findet man eine Abbildung, welche die verſchiedenen Formen der Vogelfüße darſtellt. Dabei iſt der Fuß des afrikaniſchen Straußes an beiden Zehen mit einem Hufe gezeichnet, während nur die größere Zehe eine hufartige Klaue trägt. Obwohl dieſer Fehler ſchon wiederholt gerügt wurde, geht doch dasſelbe Bild unverändert in viele neue Lehrbücher und in neue Auflagen über; ſelbſt auf einer großen Wandtafel iſt die falſche Darſtellung verewigt. In einem Falle iſt ſogar im Texte die richtige Beſchreibung neben der falſchen Figur. So lieſt man allenthalben auch, daß der Haſe mit offenen Augen ſchlafe und doch — ſoll es nicht wahr ſein.

Bezüglich der im vorigen Jahrgange als beabſichtigt angegebenen Einführung der höheren Mathematik im Unterrichte der Phyſik iſt man teilweiſe zurückgekommen. Man beſchränkte ſich darauf, in dem mathematiſchen Unterricht den Funktionsbegriff zu verweben, ſo daß in der Phyſik bei Aufſtellung und Diskuſſion von Geſetzen darauf Bezug genommen werden kann.

In der Anthropologie wird mehr als früher die Hygiene berückſichtigt, und insbeſondere wird der Schulhygiene die größte Aufmerkſamkeit zugewendet, wenn auch oft nur theoretiſch. Zuerſt wird die Hygiene des Unterrichts ſelbſt betont, die Regelung des Lehr- und Stundenplans, die Verteilung von Ruhe und Arbeit, die Betrachtung der Lehrmethode. Dann gilt es der Hygiene der äußern Bedingungen des Schullebens, des Schulgebäudes, der Subſellien, Lehrmittel uſw., endlich der Hygiene des Individuums. In allen 3 Punkten werden vielfach Wünſche ausgeſprochen, und manches iſt ſchon geſchehen. Für den letzten Punkt wird hauptſächlich der Wunſch nach Anſtellung von Schulärzten immer häufiger ausgeſprochen. Aber erſt in 65 deutſchen Städten ſind bis jetzt Schulärzte angeſtellt. Wieviel iſt da noch zu tun?

Vergl. Dr. Samoſch: Über die Notwendigkeit der Anſtellung von Schulärzten. Leipzig, Voß. (Separatabdruck aus der Zeitſchrift für Schulgeſundheitspflege).

Zugleich wird die Frage der ſexuellen Belehrung von den verſchiedenſten Seiten ſtets wieder aufgeworfen und gewünſcht, daß dieſe Aufgabe teils geeigneten Lehrern, teils den Schulärzten angewieſen werde.

Vergl. u. a. Hinterwaldner, Zeitſchrift für das öſterreichiſche Volksſchulweſen (XVI. S. 112).

Beſondere Aufmerkſamkeit iſt auch ferner der Verbeſſerung der Lehrmittel zugewendet worden. Schon begonnene Wandtafelwerke werden von Jahr zu Jahr durch neue und beſſere Tafeln erweitert. Viele ſolcher Tafeln berückſichtigen auch biologiſche Erſcheinungen in hinreichender Weiſe, und neue Unternehmungen wenden ſich unmittelbar dieſer Art der Belehrung zu. Für niedere Schulen enthalten manche derſelben gar zu viele Einzelheiten, die nur für höhere Schulen verwendbar ſind. Die zoologiſchen Sammlungen der Schulen berückſichtigen mehr und mehr die Entwicklung der Tiere u. a. biologiſche Fragen, ſo bei den Inſekten die Mimicry und in manchen Schulen findet man bereits ſehr hübſche Sammlungen der Art.

In vielen Fällen sucht man die Wandtafeln durch ein anderes Lehrmittel zu ergänzen, welches auch den Gebrauch des Mikroskops zu ersetzen geeignet ist, da dessen Verwendung in niederen Schulen mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Das Sehen mit dem Mikroskop muß sehr geübt sein wenn es Erfolg haben soll. Es erfordert viel Zeit und Übung durch den Lehrer und eine sorgfältige Kontrolle. Weit zweckmäßiger ist hingegen die Benutzung des Skioptikons, das überdies auch zur Vorführung von Bildern in andern Lehrfächern verwendet werden kann. Nur fehlen noch vielfach geeignete Bilder für den zoologischen und botanischen Unterricht, da häufig die künstlichen Diapositive (oder Laternbilder) nach Holzschnitten aus Lehrbüchern und nicht nach der Natur selbst hergestellt werden.

Für die Lehrmittelanstalt der Firma Pichler in Wien werden nun unter Leitung des Prof. Dr. Haßack nach mikroskopischen Präparaten derartige Diapositive hergestellt, welche allen Anforderungen entsprechen dürften, so daß damit einem fühlbaren Übelstande abgeholfen wird. Derselbe ist auch im Begriff, mit Landesschulinspektor Dr. Rosenberg ein Werk über den Gebrauch des Skioptikons in der Schule herauszugeben.. Dieses verspricht, da beide Herren tüchtige Photographen uud geübte Experimentatoren sind, für den Lehrer ein sehr belehrendes Hilfsmittel zu werden.

Besonderes Gewicht in verschiedenen Zweigen der Naturkunde legt man vielfach auf die selbständigen Arbeiten der Schüler. Nicht nur in den chemischen Laboratorien werden die Schüler zu praktischen Arbeiten in größerer Ausdehnung angeleitet, namentlich dehnt man diese Arbeiten, welche bisher vorzugsweise auf die qualitative Analyse, gelegentlich wohl auch die quantitative Analyse sich beschränkten, auf andere Arbeiten aus. Besonders aber wird angestrebt, auch in physikalischen Laboratorien die Schüler zu praktischen Arbeiten anzuleiten. In allen 3 Naturreichen wird das Sammeln der Naturkörper durch die Jugend befürwortet, es werden Übungen im Bestimmen und die eigne Beobachtung biologischer Momente, auch durch selbständige Versuche der Schüler angestrebt. Die Exkursionen mit den Schülern sollen in größerer Zahl gemacht werden. Leider bleibt es vielfach bei dem Wunsche, da die Lehrer vielfach zu stark beschäftigt sind, als daß man ihnen diese Arbeit neben ihren Schulstunden noch aufbürden könnte. Bei den großen Entfernungen in den Städten spielt auch die Kostenfrage eine Rolle, welche entsteht, wenn geeignete Plätze im Freien aufgesucht werden müssen. Bemerkenswert ist übrigens, daß von Seiten der Eltern solche Ausflüge nicht immer gern gesehen werden, und daß sie ihren Kindern nicht immer die Teilnahme an denselben gestatten.

Wo es möglich ist, sucht man Schulgärten herzustellen. Für Wien ist geplant, einen breiten Wald- und Wiesengürtel rings um die Stadt anzulegen, in welchem nicht nur die Bevölkerung ihre freie Zeit im Freien zubringen kann, sondern auch dem Geist der Jugend Gelegenheit zu bieten, das Naturleben beobachten zu können. In diesem Gürtel soll auch ein botanischer Garten angelegt werden, welcher die Pflanzen für den botanischen Unterricht für alle Schulen der Stadt liefern kann, nach dem Muster von Berlin und anderer Städte, wie es auch Referent bereits mehrfach im Jahresbericht und in anderen Zeitschriften als wünschenswert erklärt hat.

Literatur.

I. Methodik.

1. **Friedrich Junge**, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts in Abhandlungen und Beispielen. 4. verm. und verb. Aufl. VIII und 236 S. Langensalza 1904, H. Beyer & Söhne. 2,70 M.

Beim ersten Erscheinen haben wir bereits dieses Werkchen eingehend besprochen (Bd. 46, S. 100). Die neue Auflage enthält neben den bereits gekennzeichneten Abschnitten noch einige ergänzende Partien. In einer Nachschrift (S. 10) wendet der Verf. sich an diejenigen, welche Anstoß an den von ihm für die in der organischen Natur als bestimmend aufgestellten Gesetze nehmen, und erklärt sodann, was man unter einem Naturgesetz zu verstehen habe, daß es nämlich nicht als der wörtlich verkündete Wille eines persönlichen Gesetzgebers anzusehen ist, sondern als der allgemeine Ausdruck für die Wirkungen einer gewissen Ursache, die in der Natur vorausgesetzt wird.

In anschaulicher Weise zeigt der Verfasser, wie solche Gesetze auch in der Natur der Lebewesen der Jugend im Unterricht sich entwickeln lassen, und wie dadurch das Ziel des Unterrichts in bester Weise erreicht werden könnte.

Den Beispielen, welche der Verfasser in der 1. Auflage zur Erläuterung seines Vorgehens gegeben hatte, sind einige neue Beispiele angefügt worden, in: „Meine Dohle", „Das jüngste Glied der Familie" und „Die Steinkohle". Am Schluße folgt noch ein Abschnitt aus der Hauschemie und Physik, welche sich über Heizung und Beleuchtung, über die Bereitung und Aufbewahrung der Eßwaren, die Behandlung der Wäsche und das Lüften der Wohnräume ausspricht.

Das Studium des kleinen Bandes kann daher in bester Weise empfohlen werden.

2. **Konr. Eidam** und **Joh. Lipp**, Ausgeführte Lehrgänge für den Realienunterricht in der Volksschule. 165 S. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2 M.

Wenn ausgeführte Lehrgänge auch nicht bis auf den kleinsten Punkt eingehalten werden können und fortwährend neu geprüft und verbessert werden müssen, so sind sie doch eines der sichersten Mittel gegen Zeitverschwendung und regelloses Tun des Lehrers zum Nachteile der Schüler. Ein Lehrer, der ohne sorgfältig berechneten Plan arbeitet, ist ein ungeschickter oder unordentlicher Haushalter. Das vorliegende Buch soll dem Lehrer die Vorbereitung zwar nicht ersparen, aber ihn dabei in mannigfacher Weise unterstützen.

Diesen Sätzen des Vorwortes entsprechend ist das Buch bearbeitet und erscheint recht geeignet, seinem Zwecke zu entsprechen. Es beginnt mit allgemeinen Grundsätzen für den naturgeschichtlichen Unterricht, welche den neueren Anschauungen Rechnung tragen, namentlich auf den Ideen von Junge sich aufbauen. Es geht dann näher ein auf die Auswahl der Stoffe, auf die Art der Naturbetrachtung, und geht sodann auf die Verteilung des Stoffes in verschiedenen Arten der Volksschule ein, für jede Art derselben die Verteilung auf die Jahrgänge und Monate feststellend.

In derselben Weise wird darauf der Unterricht in Naturlehre, einschließlich der Chemie behandelt, schließlich auch Geschichte und Geographie.

3. **Joh. M. Lipp**, Ausgeführte Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre an niedrig organisierten (ein- bis dreiklassigen) Volksschulen. 212 S. mit 60 Abbild. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3 M.

Diese Präparationen sind in der Schulstube entstanden und sollen jungen Kollegen die Vorbereitung für den Unterricht erleichtern, und sie in den Stand setzen, sich ein methodisch-praktisches Geschick zu erwerben. Es werden aus den verschiedenen Kapiteln der Physik Stundenbilder gegeben. Die nötigen Anschauungsobjekte und Lehrbehelfe werden genannt, es werden die Fragen des Lehrers angegeben und die etwaigen Antworten der Schüler angedeutet, endlich gesagt, was der Schüler sich besonders zu merken hat. Das Vorgehen des Verfassers erscheint sehr geeignet, den angehenden Lehrer in seinem Vorgehen beim Unterrichte zu leiten, und den Unterricht erfolgreich durchzuführen.

4. **H. H. Groth**, Naturstudien. Theoretisch-praktisches Handbuch für den Lehrer der Naturgeschichte. 2. verm. Aufl. von: Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche. VI und 370 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 4 M.

Bei der Durchsicht der 1. Auflage dieses Buches (Bd. 44, S. 99) hat Referent einige Bedenken über verschiedene im Buche ausgesprochene Ansichten geäußert, wenngleich er dem Bestreben des Verfassers in vielen Beziehungen Anerkennung bieten konnte. Die neue Auflage ist beträchtlich erweitert und darin liegt der Grund zur Änderung des Titels. Das Buch zerfällt in 2 Teile: einen theoretischen, der oftmals praktisch wird und einen praktischen, der manchmal theoretisch ist.

Das Werkchen bespricht im I. Teil zuerst die naturgeschichtlichen Reformbestrebungen, als deren Schluß stets die selbständige Beobachtung gilt. Er nennt sodann die verschiedenen Systeme in der Botanik, um eine Darstellung des natürlichen Systems zu billigen.

Es folgt ein etwas schwacher Ausfall gegen Häckel u. a. Naturforscher, ein Aufsatz über den Wert der Zahlen in der Naturgeschichte, einige Worte über die Wichtigkeit von Beobachtungen, eine Aufforderung an den Lehrer, er solle kein Herbarium anlegen, sondern ein naturgeschichtliches Tagebuch führen.

Der praktische Teil enthält 30 Aufsätze, in welchen der Verfasser Beobachtungen an verschiedenen Naturkörpern mitteilt und zu solchen Beobachtungen anregt. Eigene und die Beobachtungen anderer werden angeführt. Ein Teil derselben ist nach dem Laufe des Jahres geordnet, und damit eine Anleitung dazu gegeben, wie der Verfasser sein Tagebuch angelegt hat. Man findet daher mannigfache Anregung in dem Buche.

5. **R. Roestel**, Die Geologie im Lehrplan der Volksschule. 34 S. (Aus: Samml. pädag. Vorträge von W. Meyer-Markau, Bd. XV, Heft 5). Minden 1905, C. Marowsky. Der Jahrgang von 6 Heften kostet 1,80, Einzelpreis 70 Pf.

Der Verfasser hat die Ansicht, daß die Geologie ebenso wie Zoologie und Botanik geeignet sei, in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen zu werden, da das Kind ebenso wie in jenen Disziplinen Anschauungen habe, an welche der Unterricht anknüpfen kann. Schon im 3. bis 5. Lebensjahre besitze die Jugend eine soweit entwickelte Intelligenz, um einen solchen Unterricht mit Erfolg beiwohnen zu können. Überdies kämen in den

Lehrbüchern dieser Klassen schon Lesestücke solchen Inhaltes vor, und überdies biete eine jede Gegend Bodenverhältnisse, an welche sich die Besprechung geologischer Erscheinungen anschließen lassen. Im 3. Schuljahre schon böte die Heimatskunde als Beginn der Geographie genügenden Anlaß dazu. Die Arbeit des fließenden Wassers, Einschnitte beim Eisenbahn- und Straßenbau, ein Versuch mit trübem Flußwasser, das mit einem Glase geschöpft ist u. a. läßt geologische Erscheinungen unmittelbar zur Anschauung und zum Verständnis bringen. Auf der oberen Stufe folge dann der weitere Ausbau, wenn physikalische und chemische Vorkenntnisse hinzugekommen sind.

Der Verfasser bespricht sodann Erhebungen und Senkungen der Erdrinde, ihre Faltung, die Wirkungen des Eises, den Einfluß des Festlandes auf das Niveau des Meeres u. a., die Kant-Laplacesche Theorie und die Zweifel an deren Richtigkeit. Damit geht er wohl über die Fassungskraft des Volksschülers hinaus. Er sucht sodann einen Platz im Unterricht und findet ihn bei der Mineralogie, welche selbständig, aber gleichzeitig mit der Chemie zu unterrichten ist, findet aber auch Beziehungen zur Zoologie und Botanik, sowie zur Geographie, geht über auf den Einfluß des Bodens, auf die physikalischen Verhältnisse der Länder, auf ihre Organismen, auf den Menschen, seine Beschäftigung, den Verkehr, die Kultur usw. Es ist ja ein recht anregendes Bild, das der Verfasser gibt, aber wie er hinzufügt, es stellt größere, vielleicht zu große Anforderungen an den Lehrer, und geht zu weit in seiner Ansicht von der Fassungskraft des Schülers. Das eine aber ist wohl zu erreichen, daß der Schüler erkennen kann, daß der gegenwärtige Zustand der Erdoberfläche etwas nach und nach Gewordenes, Entwickeltes ist, und daß dieser Zustand mit dem Leben auf ihr in gegenseitiger steter Beziehung zueinander stehen.

Ist auch manches an dem, was der Verfasser sagt, zu weitgehend, so kann seine Arbeit doch als sehr anregend bezeichnet werden, und vieles dürfte auch recht gut durchzuführen sein, um den Unterricht auf moderner Grundlage zu erweitern.

6. **F. Schleichert**, Beiträge zur Methodik des botanischen Unterrichts. 48 S. mit 3 Figuren. Leipzig 1905. B. G. Teubner. (3. Heft des II. Bdes. der Samml. naturw. pädag. Abhandlungen von O. Schmeil und W. B. Schmidt).

Der Verfasser begründet in der vorliegenden kleinen Schrift die Notwendigkeit der Berücksichtigung physiologischer Vorgänge im botanischen Schulunterricht, und zeigt zugleich an einigen Unterrichtsproben (für die 7. und 8. Klasse einer Bürgerschule und die 9. und 10. Klasse einer höheren Mädchenschule), wie er sich die elementare Behandlung der Lebenserscheinungen der Pflanzen denkt. Die eingefügten Experimente sind zumeist seiner „Anleitung in botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten" (Langensalza, Beyer und Söhne) entnommen. Ein beigefügter Anhang enthält folgende Abschnitte: 1. Über Beobachtungspflanzen im Schulgarten. (Kultur pflanzenphysiologisch wichtiger Objekte nebst Andeutungen über ihre Verwendung im Unterricht.) — 2. Pflanzenbiologische Schulsammlungen. — 3. Nachweis wichtiger Pflanzenstoffe. Die letztgenannte Arbeit enthält eine Anzahl vom Verfasser selbst ausgeführten Versuche, die teils im botanischen, teils im chemischen Unterricht Verwendung finden sollen.

Das Schriftchen kann, namentlich für Anfänger im Lehramt, als sehr anregend empfohlen werden.

7. Dr. **R. Seyfert**, Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtung in der Volksschule. 3. verb. Aufl. 39 S.
Dazu Aufgabensammlung. Heft 1. Naturbeobachtung in Garten, in Haus und Hof — auf Feld und Wiese und an Stellen, die sich nicht zum Anbau eignen. 34 S. 30 Pf.
Heft 2. Naturbeobachtungen im Walde, am und im Flusse und Teiche. 34 S. 30 Pf. Leipzig 1904, E. Wunderlich.

Das schon wiederholt genannte Werkchen liegt hier in einem Bändchen vereinigt vor; kann auch gebunden bezogen werden. Kann wiederholt als sehr anregend für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten bezeichnet werden.

8. **E. Scheller**, Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen). (250. Heft des Pädagog. Magazin. Abhandlungeu vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, herausg. von F. Mann.) 62 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 75 Pf.

In den „deutschen Blättern für erziehenden Unterricht" hat der Verfasser bereits 1879 dieses Thema behandelt. Da der betr. Aufsatz vergriffen, inzwischen aber auch unsere Anschauungen inbetreff des naturkundlichen Unterrichts sich wesentlich geändert haben, bietet er das Thema hier in einer den modernen Anschauungen angepaßten Form. Er beklagte damals, daß naturgeschichtliche Exkursionen noch immer häufig mit Mißtrauen und Widerspruch angesehen würden und findet, daß es jetzt anders geworden sei — wenigstens auf dem Papier. In Wirklichkeit fehle noch viel. Es ist daher wohl immer noch zeitgemäß eine Lanze dafür einzulegen. Verfasser schildert nun die Bedeutung der Ausflüge, den Nutzen der Betrachtung der Naturkörper in ihrer Umgebung, in der Lebensgemeinschaft, für alle 3 Naturreiche. Er findet, daß auch in erziehlicher Weise dabei auf die Jugend gewirkt werden könne, indem man dem zwecklosen Abreißen der Pflanzen, dem gedankenlosen Fangen von Insekten u. a. kleinerer Tiere dabei entgegenwirken könne. Im II. Teile seines Aufsatzes geht der Verfasser näher auf die planmäßige Ausführung der Ausflüge ein, nennt die Orte, an welche die Jugend zu führen, die Zeit, in der es zu geschehen habe, die Beobachtungen, auf welche hinzuweisen sei, nennt gute Schriften, welche den Lehrer dabei leiten können, und geht sodann näher ein auf einige Beispiele, in welchen geschildert wird, in welcher Weise die Ausflüge nutzbringend gemacht werden können.

Ebenso wie das hier genannte lassen sich andere Hefte des „Pädagogischen Magazin" der Lehrerwelt empfehlen. Ihr Verzeichnis ist dem Hefte beigegeben.

II. Lehrmittel.

1. Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. von Franz Frisch, Direktor der Landes-Lehrerinnenbildungsanstalt und k. k. Bezirksschulinsp. Jährl. 10 Hefte. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 5 K.

Diese Zeitschrift, deren Erscheinen Referent nach den ersten Nummern im Vorjahr bereits anzeigte, ist nun bereits in dem 2. Jahrgang eingetreten. Sie hält, was sie versprochen, und bringt namentlich über naturkundliche Lehrmittel sehr anregende Mitteilungen. So bespricht Eschner-Leipzig die alten und neuen Anschauungsmittel im anthropologischen Unterricht. — Dankler-Rumpen erwähnt neue Anschaungsbilder von Tieren, welche nach den photographischen Aufnahmen des berühmten Reisenden Schillings (vgl. Jahresbericht 57. Bd., S. 232) in der Wildnis von Afrika entworfen sind. — Hassack-Wien schildert Neuerungen am Mikroskop. — König-Linz spricht sich in bemerkenswerter Weise aus über natur-

historische Lehrmittel und ihre Ausnützung beim Unterricht. — Haselbach-Klagenfurt entwickelt Ansichten über Experimente und Methode in der anorganischen Chemie der 5. Realklasse (in Österreich). — Werner-Wien äußert sich über Schulaquarien. — Derselbe läßt auch eine Reihe zoologischer Lehrbücher Revue passieren.

Zahlreiche andere Artikel behandeln physikalische und chemische Lehrmittel (Skioptikon, elektrische Apparate, technologische Lehrmittel usw.) biologische Fragen, mathematische, geographische Lehrmittel, solche für das Zeichnen usw.; eine Reihe von Bücherbesprechungen macht auf wertvolle Erscheinungen des Büchermarktes aufmerksam. Auch aus den kleinen Mitteilungen empfängt der Leser manche Anregung, so daß man wohl sagen darf, die Zeitschrift entwickelt sich so, daß sie in den verschiedensten Kreisen der Lehrerwelt auf den vollsten Beifall rechnen darf.

2. Prof. **Ernst Häckel**, Wanderbilder. Serie I und II. Die Naturwunder der Tropenwelt (Insulinde und Ceylon). Nach eigenen Aquarellen und Ölgemälden. Prachtausgabe. I. Lief. Gera-Untermhaus 1905, W. Koehler. 4,50 M.

Der berühmte Naturforscher Häckel pflegte von Jugend auf bei seinen vielen Wanderungen und Reisen die Eindrücke, welche die Natur auf ihn machte, für sich dadurch zu befestigen, daß er sich von Naturkörpern und Gegenden Zeichnungen machte, um sowohl an Form wie an Farbe sich deutlich zu erinnern. Fortdauernde Übung brachte ihm eine besondere Gewandtheit im Ausführen von Zeichnungen und Aquarellen, die er dann zur Illustrierung seiner Werke in vorzüglicher Weise verwenden konnte. Die Skizzen der wunderbaren Landschaften, die er zu beobachten Gelegenheit nahm, wuchsen mit der Zeit zu einer stattlichen Sammlung an. Wenn er dann diese Sammlung, die mit der Zeit auf vielleicht 1200 Aquarellblätter angewachsen waren, Freunden und anderen Besuchern zeigte, erregten die Bilder in Farbe weit mehr Interesse als die Photogramme, deren er auch einige Tausend gesammelt hat. Er erkannte, daß farbige Bilder bei den meisten Menschen eine größere Wirkung ausüben, namentlich wenn der Maler seine subjektive Ansicht bei der Darstellung zur Geltung bringt, was die objektiven Bilder des Photographen, selbst wenn sie in Farben ausgeführt werden, nicht bewirken.

Vielfach sprachen dann teilnehmende Freunde auch den Wunsch aus, daß seine Auswahl der Aquarelle in Farbendruck veröffentlicht werden möge. Besonders als Haeckel vor 20 Jahren von Ceylon zurückkehrte, erneuerte sich dieser Wunsch beim Anblick der schönen Bilder, die beim Besuche der tropischen Landschaften entstanden waren. Die Sorge, daß der Kreis von Interessenten beim Publikum zu klein sein möge, verhinderte bisher verschiedene Verleger an die Ausführung des Unternehmens zu schreiten, bis der durch zahlreiche Prachtwerke bekannte Herr Fr. E. Koehler in Gera-Untermhaus dem Gelehrten einen Antrag machte, einen Teil der „Wanderbilder" in Druck herauszugeben. Die Ausführung und Herausgabe übernahm der Sohn desselben, Herr Dr. Woldemar Koehler und nach dessen Vorschlag sollen zuerst 12 Aquarellskizzen veröffentlicht werden (in 4 Lieferungen zu je 3 Blättern), zu einem Preise, der die Anschaffung sehr erleichtern würde. Die 1. Lieferung liegt nun vor. Sie enthält: 1. Die „Roten Lampen" von Ceylon, merkwürdige Laterit-felsen bei Belligemma. 2. Die „Riesenbambus" von der Fahrt auf dem Satu-Ganga in Ceylon. 3. „Wasserfall" von Tjiburrum am Pangerango, Vulkan auf Java.

Die in Großfolio ausgeführten Bilder gewähren ein überaus prächtiges Bild der dargestellten Gegend. Das ein jedes Bild begleitende Textblatt bietet eine anschauliche Erklärung desselben, die noch durch eingedruckte schwarze Bilder ergänzt wird.

Wir haben daher in den „Wanderbildern" ein Prachtwerk zu erwarten, das wohl den Anspruch auf weiteste Verbreitung machen kann. Und es darf gewiß die Hoffnung ausgesprochen werden, daß ihr Erfolg ein derartiger sein wird, daß die Möglichkeit des Erscheinens nicht nur der ersten 12 Blätter gesichert ist, sondern daß der Verleger in den Stand gesetzt wird, die Sammlung durch weitere Lieferungen zu erweitern, zumal der Geograph und der Naturhistoriker, wie jeder andere Naturfreund, dem Werke ihr Interesse zuwenden werden.

3. Dr. **Ferdinand Frenkel**, Prof., Anatomische Wandtafeln,*) f. d. naturgeschichtl. Unterricht an höh. Lehranstalten bearb. 8 Tafeln in größt. Landkarten-Imperialformat. 112 : 123 cm. Mit erläut. Text. Taf. VII und VIII (3 Blatt). Text 98 S. mit 39 Abbild. Preis jeder Tafel 5 M., aufgezogen 10 M., kompl. 8 Tafeln mit Text 40 M., aufgezogen 80 M. Jena, G. Fischer.

Das nach mehreren Lieferungen bereits von uns angezeigte Werk liegt nun vollendet vor. Von den beiden, den Schluß des Werkes bildenden Tafeln stellt Tafel VII die Muskulatur des männlichen Körpers dar. Das Hauptbild ist in $^2/_3$ der natürlichen Größe und zeigt die Muskeln des Körpers in der Vorderansicht. Daneben ist die linke Körperseite von hinten, andere Bilder stellen die Muskeln des Kopfes, der Augen und des Oberarmes dar. Vergrößerte Abbildungen zeigen einzelne Muskelfasern, Quer- und Längsschnitte durch Muskeln und Sehnen. Tafel VIII gibt 28 Bilder von den Sinnesorganen. Alle Bilder sind hinreichend deutlich für den Schulgebrauch. Ohne auf überflüssige Einzelheiten einzugehen, zeigen sie die Objekte nach der Natur gezeichnet und mit Benützung der gediegensten anatomischen Werke dargestellt.

Neben den Bildern ist die Erklärung der dargestellten Organe und ihrer Teile in deutlicher Schrift beigedruckt, und überdies bietet der gleichzeitig herausgegebene Text weitere Erklärungen.

Das Werk dürfte sich also für den Schulgebrauch besonders eignen, und es sei nach seiner hiermit abgeschlossenen Vollendung nochmals als geeignetes Lehrmittel für den anthropologischen Unterricht empfohlen.

4. Dr. **Baur** und **E. Fischer**, Anatomisch-hygienisches Wandtafelwerk in Farbendruck (61 : 85 cm). Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Auf Leinwand à 1,50 M.

Von diesem für den Schulunterricht gut verwendbaren Werke sind 4 Tafeln erschienen, welche neben den zweckmäßig dargestellten Abbildungen gleich die nötige Erklärung beigedruckt enthalten.

Die Tafel Armbruch zeigt: Vorderarm von außen und im Durchschnitt, das Anlegen eines Notverbandes auf dem Felde mit Hilfe eines Arztes, das Tragen des Verwundeten und die Haltung der Hände der Träger beim Transport.

Die Tafel Blutvergiftung stellt das Abbinden des Blutstromes am Schenkel bei Vergiftung durch die Kreuzotter; das Aussehen des Armes bei Blutvergiftung im ersten Grade und beim Fortschreiten des Prozesses; die erste Hilfe beim Verletzen durch einen unreinen Gegenstand (Ausbluten

*) Vergl. Jahresbericht 49. Bd. S. 101 und 54. Bd. S. 171.

und Verband), den Verband des Vorderarmes mit drei- oder viereckigem Tragetuch und die Lage des Patienten mit erhöhtem Arm.

Eine Tafel zeigt das Behandeln des Patienten bei Ohnmacht, Hitzschlag und Krämpfen, eine andere die Behandlung von Personen, welche durch einen elektrischen Strom und solcher, die durch einen Blitz verletzt wurden.

5. Dr. **Jessen**, Gesunde und kranke Zähne. Wandtafel in Farbendruck (77 : 99 cm). Nach der Natur gemalt von E. Kreß. Straßburg 1904, L. Beust. 10 M.

Diese hübsche Tafel bildet ein gutes Lehrmittel zur Belehrung über die Pflege der Zähne. Oben sehen wir 2 gesunde Gebisse in vergrößertem Maßstabe. Das eine zeigt das Milchgebiß bei einem $2^1/_2$ Jahre alten Kinde, das andere das eines erwachsenen Mannes. Dazwischen sind die Zähne beider Gebisse frei dargestellt und die Zeit ihres Heraustretens aus dem Kiefer ist dabei angegeben. In noch größerem Maßstabe sieht man sodann die Durchschnitte eines Schneidezahnes und Backenzahnes. Rechts und links befinden sich 4 Bilder kranker Zähne und an der unteren Seite ist eine Reihe von Gebissen verschiedenen Alters dargestellt, teils mit kranken Zähnen, teils nach ihrer Behandlung, sowie durch Entfernung einzelner Zähne, oder durch Ausfüllen. Zwischen den Bildern befindet sich der belehrende Text.

6. **Schiffel-Fiedler**, Schmarotzer am Menschen. 1 Tafel in Farbendruck (88 : 66 cm). Leipzig, F. E. Wachsmuth.

Auch diese Tafel ist für die Betrachtung aus der Ferne bestimmt. Die bekanntesten Schmarotzer aus der Gruppe der Gliederfüßler sind mit starken Linien gezeichnet und in einem gelblichen oder rötlichen Braun koloriert. Es sind die Kopflaus, die Kleiderlaus und die Filzlaus, der Floh, die Bettwanze, die Krätzmilbe und die Haarbalgmilbe.

7. Dr. **Paul Pfurtscheller**, Zoologische Wandtafeln in Farbendruck gezeichnet und herausg. Format 130 : 140 cm. Wien 1906, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Zum Lehrgebrauch an Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Mädchenlyzeen zulässig erklärt durch Erlässe des k. k. Ministeriums f. Kult. u. Unterricht. (Unaufgespannt je 6 K., mit Papier unterklebt, mit Leinwandrand und Stäben je 8 K., auf Leinwand gespannt und mit Stäben je 10 K.)

Das vorzügliche Wandtafelwerk ist abermals um 3 schöne und lehrreiche Tafeln vermehrt worden (vgl. Jahresbericht 57. Bd., S. 209 und früher). Wie früher erschien zu jeder Tafel ein genau erklärender Text mit der verkleinerten Abbildung der Tafel, die für Lehrer und Schüler verwendbar ist.

Tafel 18. Die Ringelnatter (Tropidonotus natrix) zeigt das Bild eines ausgewachsenen, weiblichen Tieres von etwa 70 cm Länge in zehnfacher Vergrößerung im Stadium der Häutung. Der größte Teil erscheint geöffnet und die inneren Organe sind blosgelegt. Ein zweites Bild zeigt den Schädel in 20facher Vergrößerung; Figur 3 gibt ein Schema des Blutkreislaufes.

Die Tafel 17: Infusorien und Fig. 19: Die Haustaube, sind nahezu vollendet.

8. **Emile-Bayard**, Die Tiere nach dem Leben in künstlerischen photographischen Aufnahmen mit Vorwort von G. Gardet. Paris, E. Bernhard. Leipzig 1905, N. Pehrsson. 1. Jahrgang 1. Heft, Oktober, 1 M.

Photographische Aufnahmen von Tieren haben einen besonderen Reiz, wenn sie mit Verständnis aufgenommen und gut ausgeführt sind. Und das ist der Fall bei den vorliegenden 4 Tafeln, die sich in vorzüglicher Weise präsentieren. Schon das erste ist eine prächtige Tafel: Edle Pferde

im Stall, stehend und liegend, sowie schwere Zugpferde, von Knechten vorgeführt. — Die zweite Tafel hat einen noch höheren Reiz, sie zeigt Rinder auf der Weide in hübscher Landschaft. Das dritte Bild führt Löwen vor, einer Menagerie in verschiedenen Stellungen entnommen. Ebenso hübsch sind die 8 Bilder von Hunden, die auf der vierten Tafel vereinigt sind. Das Werk wird alle Tierfreunde interessieren, namentlich aber Künstler. Überdies kann der billige Preis wohl zur Anschaffung dienen, und es ist zu wünschen, daß durch zahlreiche Verbreitung der ersten Lieferung der Verleger in die Lage kommt, bald weitere Lieferungen in ähnlicher Ausführung folgen zu lassen.

9. Photographische Naturaufnahme für den Anschauungsunterricht herausg. von d. k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Wien. 1 Lief. 4 M.

Diese Bilder sind nach den Tieren in der Schönbrunner Menagerie aufgenommen und auf photochromolithographischem Wege vervielfältigt worden. Die 6 Tafeln der vorliegenden Lieferung enthalten: Kameel, Robbe, Kondor, Nashorn, Elefant und Giraffe.

Die Bilder sind zum Teil gut, zum Teil etwas zu dunkel und undeutlich. Am unteren Rande der Blätter ist eine kurze Beschreibung beigedruckt. Für den Anschauungsunterricht sind die Tafeln wohl ganz gut verwendbar.

10. **Max Eschner**, Der zoologische Garten. 50 Wand- und Handbilder in photographischer Vervielfältigung für den Unterricht. Bearb. unter Mitwirkung des Prof. Dr. W. Marschall. Das Wandbild (63 : 86 cm) kostet 6 M. Das Handbild (9 : 14 cm) auf Karton à 10 Pf. (10 Stück 90 Pf., 100 Stück 8 M.). Kurzer Text zu jedem Bild. Leipzig, K. G. Th. Scheffer.

Die Bilder sind Photographien nach Natur in den größten zoologischen Gärten Europas, und es ist bereits eine größere Anzahl derselben fertiggestellt.

11. Dr. **Otto Schmeil**, Wandtafeln f. d. zoologischen und botanischen Unterricht. Gezeichnet von W. Heubach, F. G. Kohl u. a., in 7 Farben gedr. Stuttgart, E. Nägele. Roh je 4,80., auf Leinwand je 6,80 M.

Dieses für den biologischen Unterricht besonders wichtige Wandtafelwerk ist wieder durch einige schöne Tafeln vermehrt worden. Tafel 5 zeigt 3 Eisbären auf der Seehundsjagd, Tafel 6 zeigt ein Aquarium mit Fischen, Karpfen, Hecht, Barsch u. a., Tafel 7 die Korallentiere des Mittelmeeres, Edelkoralle, Seefeder, Seeanemonen, einige an Fischen saugend, auch ein Einsiedlerkrebs in Symbiose mit Adamsia, Tafel 8 den Bandwurm, Tafel 9 Eulen.

Von botanischen Tafeln sind erschienen: Scharbockskraut, Buschwindröschen und Champignon. Die Bilder entsprechen den fertigen Abbildungen in Schmeils Lehrbuch, und enthalten auch einige im Lehrbuch schwarz in den Text gedruckte Bilder. Es ist zu wünschen, daß, wie es bereits für einige Tafeln geschehen ist, verkleinerte Bilder aller Tafeln zum Gebrauche für Schüler erscheinen werden.

12. Dr. **H. Roß** und **H. Morin**, Botanische Wandtafeln, eine Sammlung kolorierter zu Unterrichtszwecken bestimmter Tafeln v. 7 Blatt. 80 : 100 cm. Nebst Text à Blatt 2,80 M., auf Leinwand 4 M. Textheft à 30 Pf. Stuttgart 1905, E. Ulmer. Jede Tafel und jeder Text wird extra abgegeben.

Wir haben im vorigen Jahre (S. 209) eingehend den Anfang dieses Werkes besprochen und können heuer wieder auf eine Anzahl der schönen Tafeln aufmerksam machen, zu deren jeder ein Heftchen Text erschienen ist. Dieser enthält neben der verkleinerten Abbildung der Tafel noch eine Reihe von Holzschnitten im Text und die eingehende Erklärung der Tafel.

Blatt IV zeigt einen blühenden Zweig der Kartoffelpflanze und verschiedene Einzelnheiten, der Text gibt eine vollständige Beschreibung der Pflanze, der Geschichte, Kultur, Verwendung, Feinde aus dem Tier- und Pflanzenreiche, sowie verwandte Pflanzen. — Blatt V stellt die Haselnuß dar, Zweige mit Blüten und Früchte. Der Text ergeht sich ausführlich in die Biologie der Pflanze, macht auf verwandte Arten aufmerksam und geht auf die Verwendung, auf Geschichte und Sagen ein und nennt Milben und Käfer als Feinde. — Blatt VI zeigt die Oberhaut mit Spaltöffnungen im vergrößerten Bilde ($^{2000}/_{1}$ bis $^{5000}/_{1}$) von oben und im Längsschnitt. Der Text bespricht das Leben der Zelle, die Bestandteile, die Oberhaut und die Tätigkeit der Spaltöffnungen, sowie ihre Entwickelung nach mikroskopischen Präparaten. Blatt VII und Text schildern die Biologie der Blüte und ihre Bestäubung durch den Wind am Hafer und dem Spitzwegerich. Dabei wird auch die Bestäubung bei anderen Windblütlern besprochen.

13. Prof. Dr. **F. G. Kohl**, Botanische Wandtafeln in Farbendruck (85 : 115 cm). Stuttgart, E. Nägele. Roh à 5 M., aufgezogen mit Stäben 7 M.

Von diesen in sehr großem Maßstabe und in Farben ausgeführten Tafeln sind 5 Serien projektiert: I. Physiologie (inkl. Biologie); II. Anatomie; III. Systematik und Entwicklungsgeschichte; IV. Morphologie; V. Pflanzenkrankheiten. Ein Prospekt bietet die näheren Angaben über die Bilder und enthält verkleinerte Bilder der Tafel XI, Serie III: Taxus baccata und Tafel VII, Serie I: Spaltöffnungen; wonach man sich eine günstige Vorstellung der beabsichtigten Darstellung machen kann.

14. **Göhring-Schmidt-Bukacz**, Ausländische Kulturpflanzen, Wandtafeln in Farbendruck (88 : 67 cm). Leipzig, F. E. Wachsmuth. à 2 M.

Von diesem Unternehmen liegen wieder 2 schöne Tafeln vor, welche sich für den Unterricht gut eignen, wenn es gilt ein Landschaftsbild vorzuführen, welches durch die typischen Pflanzen charakterisiert ist. Das eine Bild stellt einen Dattelhain vor, am Rande einer Oase, belebt durch einige Araber mit Kameelen. Es zeigt die Gewinnung der Datteln durch einen am Stamme einer Palme emporkletternden Araber, rechts auch einige Einzelheiten, Rispe, eine Dattel, und eine solche durchschnitten. Das andere Bild stellt die Küste eines Eilandes im stillen Ozean dar, bewachsen mit Kokospalmen. Als Staffage dienen Eingeborene in verschiedener Beschäftigung, von denen der eine in seinem Doppelboote sitzt. An der Seite ist eine Kokosnuß von außen und eine im Durchschnitt zu sehen. Die Bilder können zur Belehrung des naturhistorischen und des geographischen Unterrichts dienen.

Über Plan und Ausdehnung des Unternehmens ist im Jahresbericht (50. Bd., S. 92 und 57. Bd., S. 212) bereits gesprochen worden.

15. Dr. **C. Matzdorff**, Ökologisch-ethologische Wandtafeln der Zoologie. 2 Tafeln in 9—10 fachem Farbendruck nach Originalen von Paul Flanderky. Format 92 : 122 cm. Eßlingen 1905, J. F. Schreiber. Preis einer Tafel unaufgezogen 4 M., auf Leinwand mit Stäben 6 M., lackiert 6,50 M.

Mit den Bestrebungen, beim Unterricht die Beziehungen der Naturkörper untereinander mehr ins Auge zu fassen, ergibt sich selbstverständlich auch das Bedürfnis nach passenden Lehrmitteln. Da Präparate hierfür nicht immer leicht herzustellen sind, hat der Verfasser versucht, durch geeignete Wandtafeln diesem Zwecke zu entsprechen, und es liegen hier die ersten der von ihm geplanten Tafeln vor. Sie führen die Schutzfärbung und Schutzform vor, Nachahmung von Blättern, Rinde und Früchte, wie sie bei verschiedenen Insekten beobachtet werden. Es sind teils inländische, teils ausländische Formen, Schmetterlinge mit Raupen, Käfer und eine Stalheuschrecke. Die Bilder sind groß genug für den Schulunterricht und

in der schönen Vollendung, wie man sie von dem Schreiberschen Verlage gewöhnt ist.

Der begleitende Text gibt eine ausreichende Erklärung und ist mit einer verkleinerten Kopie der Tafeln vereinigt, sehr zweckmäßig für den gebrauchenden Lehrer.

16. **V. Häcker** und **M. Mühlberger**, Wandtafeln zur allgemeinen Biologie. In Farbendruck (102 : 140 cm) mit Text und deutscher und englischer Tafelerklärung. Charlottenburg, Th. G. Fisher & Co. Roh à 6 M., aufgezogen mit Stäben 10 M.

Von den beiden Tafeln zeigt die erstere die Befruchtung der Seeigeleier als Typus für den Befruchtungsvorgang, die zweite zeigt die systematische Färbung bei Insekten an 2 Arten, dem Distelfalter und einem roten Ordensband, sowie der neuholländischen Gespenstheuschrecke. Es sind zahlreiche Tafeln projektiert, welche die Abstammungs- und Selektionslehre, die Zellen- und Befruchtungslehre, sowie die Vererbungs- und Variationslehre veranschaulichen sollen. Es ist zu hoffen, daß dem beigegebenen Text auch verkleinerte Abbildungen der Tafelbilder beigedruckt werden.

17. **Ad. Lehmann**, Schuldir., Zoologischer Atlas, Farbige Wandtafeln, enthaltend Typen aus dem gesamten Tierreich (88 : 66 cm). Nach Aquarellen von H. Leutemann, Fr. Specht, E. Schmidt und W. Kuhnert in Buntfarbendruck ausgeführt. Leipzig, F. E. Wachsmuth. Auf starkem Papier mit Leinwandrand à 1,60 M.

Von diesem Werke sind abermals (vgl. Jahresbericht 54. Bd. S. 170) 8 neue Tafeln erschienen: Eisbär, Iltis und Wiesel, Pirol und Beutelmeise, Rabe, Flamingo, Bussard, Nilkrokodil, Häring. Sie sind zum Teil ganz neu in der Sammlung, zum Teil in neuer Zeichnung hergestellt. Sie bilden die Tiere in einer, ihrer Lebensweise bezeichnenden Umgebung, oft mit ihrer Nahrung, mit Nest; beim Häring ist der Fang geschildert. Die Tafeln eignen sich daher vorzüglich für den Unterricht.

Ein Verzeichnis der erschienenen Tafeln findet man in Frisch, Zeitschr. f. Lehrmittelwesen 1906 Nr. 2.

18. **Schröder** und **Kull**, Biologische Wandtafeln zur Tierkunde. In Farbendruck 86 : 106 cm. Berlin, P. Parey. à 2,75 M., aufgezogen 3,75 M.

Neu erschienen sind: 5. Maulwurf; 13. Reh; 18. Waldkauz; 25. Haus- und Mehlschwalbe; 31. Ringelnatter. Sie entsprechen in ihrer Ausführung und Verwendbarkeit den im vorigen Jahre genannten (Jahresbericht 57. Bd. S. 210).

19. **Wilh. Balsley** und **P. Andersen**, Insektentafeln in Farbendruck (73 : 100 cm). Kopenhagen, Gyldendal. Leipzig, K. F. Köhler. Roh 2,50 M.

Von diesem neu entstehenden Werke liegen 3 Tafeln vor, welche Insekten aus verschiedenen Ordnungen (zum Teil mit Larve und Puppe) in ganz guten, für die Entfernung berechneten Bildern vorführen. Tafel I, 4 Käfer, Tafel II, 3 Geradflügler, Tafel III, Biene und Ameise. Sobald Referent durch Einsicht in einen Prospekt und etwa beigegebenen Text über das Unternehmen Näheres erfährt, hofft er mehr darüber berichten zu können.

20. **A. Lüster**, Pflanzenverzeichnis zum Herbarium mit Anweisungen für den Sammler. Hagen 1904, Schlegel & von der Heyden. 50 Pf.

Dieses Heft besteht aus 15 Blatt mit je 24 Pflanzenetiketten. Diese sind zu beiden Seiten eines breiten Mittelstreifens angedruckt, welcher eine Anleitung zum Sammeln und Behandeln der Pflanzen enthält. Der

jugendliche Sammler wird dadurch in richtiger Weise belehrt und benutzt die gummierten Etiketten zur Bezeichnung seiner Herbarpflanzen. Jede Etikette enthält den deutschen und den botanischen Namen der Pflanze, die Bezeichnung der natürlichen Familie und der Linnéschen Klasse und Ordnung, sowie einen Platz für Fundort und Zeit. Da der Rand perforiert ist, läßt sich jedes Blättchen herausnehmen, während die übrigen in alphabetischer Ordnung an dem Mittelblatte hängen bleiben. Die Auswahl der der Pflanzen beschränkt er auf die häufigsten Gefäßpflanzen der Flora des westlichen Deutschland und einige Zierpflanzen. Bezüglich der Namen ist beim Gebrauch Rücksicht darauf zu nehmen, daß in neuerer Zeit einzelne darunter verändert sind, und daß sie in Einklang mit einem etwa gebrauchten Hilfsbuch stehen müssen.

Das Werkchen wird in manchen Fällen ausreichen und kann als zweckmäßige Anleitung gelten, ein Herbar nett einzurichten.

21. Dr. **K. G. Lutz**, Kurze Anleitung zum Sammeln und Bestimmen, sowie zur Beobachtung der Pflanzen und zur Einrichtung eines Herbariums. Neu bearb. und erweitert von M. Kohler. 2. Aufl. Ravensburg 1903, O. Maier. 1,20 M.

Mehr noch als in früheren Jahren wird der Jugend jetzt das Sammeln, Bestimmen und Einlegen der Pflanzen empfohlen, da neben der Beschäftigung im Freien die Kenntnis der Naturkörper dadurch wesentlich gefördert wird. Dazu kommt noch in neuerer Zeit die Anleitung zu biologischen Beobachtungen der Gewächse. In dieser Richtung besonders ist die neue Auflage dieser von Lutz schon vor Jahren bereits bearbeiteten Anleitung durch Kohler erweitert worden. Sie enthält die zum Verständnis einschlagender Werke nötigen Erklärungen der wichtigsten botanischen Bezeichnungen, und nach den Anleitungen zum Einlegen, Trocknen und zur Einrichtung des Herbariums eine Tabelle zu phänologischen Beobachtungen, die dazu erschienene Instruktion der k. meteorol. Zentralstation und darauf Mitteilungen über die verschiedenen biologischen Verhältnisse, auf welche beim Sammeln geachtet werden soll. Den Schluß bildet die systematische Aufzählung der verbreitetsten höheren Gewächse Deutschlands, welches vielleicht ein wenig ausführlicher sein könnte, doch hinreichenden Anhalt zur Anlage eines Herbariums bietet.

Das Werkchen kann daher dem angehenden Sammler gute Dienste leisten.

22. **Hans Konwiczka**, Die Praxis des Pflanzensammlers. 64 S. (Miniaturbibliothek 680). Leipzig, A. O. Paul. 10 Pf.

Wir haben hier eine recht praktische Anleitung zum Sammeln und Präparieren der Pflanzen, sowie zur Anlage eines Herbariums, welche alle einschlagenden Methoden kurz, aber hinreichend genau beschreibt. Der Verfasser geht sowohl auf das Sammeln der Phanerogamen, der Kryptogamen, sogar der Pilze ein. Er berücksichtigt Wurzeln, Samen und Früchte, Holz und Rinden, das Aufbewahren im trocknen Zustande, sowie in konservierenden Flüssigkeiten. Angehende Pflanzensammler können sich recht gut danach richten, auch solche Sammler, welche über die Mittel verfügen, sich kostspieligere Methoden zu gestatten.

23. Biologische Zusammenstellungen aus der Tierwelt, herausgegeben von A. Pichlers Wwe. & Sohn in Wien.

Da die ausgestopften Tiere einer Schulsammlung nur das einzelne Tier ohne Beziehung zu seiner Lebensweise darstellen, pflegt man jetzt

häufig die Tiere mit einer Umgebung aufzustellen, welche ihrer Lebensweise entspricht, so daß die Darstellung für die neuere, biologische Methode des Unterrichts besonders passend ist. Die oben genannte Firma hat eine Reihe solcher Objekte darstellen lassen, die vorzüglich zu Unterrichtszwecken geeignet sind. So die Fledermäuse in einem hohlen Baumstamme schlafend, Maulwürfe in ihrem Bau, Spechte an einem Baumstamme mit Nest, Eichhörnchen mit ihrem Bau in einem hohlen Baume, Nest der Rauchschwalbe mit Schwalbe und 4 Jungen, Rebhühner mit Nest im Getreide, Nistkästen mit Staren, Teichhuhn, Wasserhuhn u. a.

Alle diese Darstellungen sind naturgetreu und im Unterricht vorzüglich verwendbar. Freilich sind die meisten für die Mittel einer Schule zu kostspielig, nehmen auch mitunter mehr Platz in Anspruch als verfügbar ist. Wohl aber sollten sie in Schulmuseen aufgestellt werden, welche den verschiedenen Schulen eines Ortes zugänglich sind, und in solchen findet man auch derartige Schaustücke bereits, und mit der Ausbreitung solcher Museen werden diese Objekte mehr und mehr Verbreitung finden, und Kenntnisse vom Tierleben in weitere Kreise bringen.

Wo aber die Geldmittel ausreichend sind, werden diese Objekte sich sehr empfehlen.

In Wiener Mittelschulen sind einzelne auch bereits aufgestellt, ebenso verschiedene Darstellungen, in welchen die Mimicry u. a. anschaulich gemacht wird.

24. Technologische Lehrmittel für Bürger- und Fachschulen. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Sowohl in den Lesebüchern, als auch in den naturkundlichen Lehrbüchern werden oft technologische Prozesse besprochen, was aus Mangel an passenden Lehrmitteln oft sehr flüchtig geschieht. Die vorhandenen Wandtafeln (z. B. Eschner, technologische Wandtafeln, Hassack, Wandtafeln für Warenkunde und Mikroskopie — vgl. Jahresbericht Bd. 50, S. 98) können für weitergehende Belehrung nicht ausreichen. Technologische Lehrmittelsammlungen sind wohl hier und da von einem Lehrer selbst zusammengestellt worden, welcher in der Lage war, in Verbindung mit einem gewerblichen Etablissement treten zu können. Käuflich sind derartige Sammlungen bisher nur in vereinzelten Fällen gewesen (Jahresbericht Bd. 50, S. 102). Seit einigen Jahren hat sich die Firma Pichlers Ww. u. Sohn solche Lehrmittel in größerer Mannigfaltigkeit herstellen lassen, welche ihrem Zwecke sehr gut entsprechen. Sie sind in luftdichtschließende Holzkasten mit Glasdeckel untergebracht, so daß die Sammlung stets geordnet vorliegt, vor Staub geschützt ist und der Beobachtung leicht zugänglich, da sie im Lehrzimmer aufgehängt werden können. Da die Objekte auch einzeln herausgenommen und näher gezeigt werden können, lassen sie sich auch näher besichtigen.

Die Auswahl erfolgte zum Teil nach der Naturlehre von Schröder-Mayer, neu bearbeitet von Hinterwaldner und Rosenberg. Es werden in den Sammlungen Rohprodukte neben den Stoffen in verschiedenen Stufen der Bearbeitung vorgeführt. So für Weberei und Spinnerei: Flachs und Hanf, Baumwolle, Schafwolle und Seide; dann Stärke und Zucker, Gerbstoffe, Harze, Farbstoffe, Appreturmittel, Bienenwachs und die Produkte der trocknen Destillation. Diese Sammlungen können ihrem Zwecke sehr wohl entsprechen und sollen noch in andere Richtungen hin erweitert werden.

25. Dr. J. Frick's Physikalische Technik oder Anleitung zum Experimentieren sowie zur Selbstherstellung einfacher Demonstrationsapparate. 7. vollkommen umgearb. und stark verm. Aufl. Von Prof. Dr. C. Lehmann. 2 Bde. I. Bd. 2. Abtlg., S. 631—1631 mit 1905 in den Text gedruckten Abbild. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 24 M.

Wir haben bereits im vorigen Jahre (S. 212) auf das Neuerscheinen dieses in seiner Art wohl einzigen Werkes hingewiesen, welches nun in seinem ersten Bande vollendet vorliegt.

Mit dieser Abteilung beginnt die eigentliche Anleitung zu physikalischen Demonstrationen, zunächst Mechanik, Wärmelehre und Akustik. Die Einleitung behandelt auf 27 S. die Messung der Länge und der Zeit. Auf sie folgt die Statik (81 S.). Schon hier fällt, ebenso wie in den späteren Kapiteln, gegenüber von früheren Auflagen die Einschaltung sehr wertvoller, methodischer und theoretischer Winke auf, welche zum Teil in Fußnoten angebracht sind. Das 2. Kapitel (44 S.) behandelt unter der Überschrift „feste Körper" insbesondere die Elastizitäts- und Festigkeitslehre und dürfte vor allem technischen Anstalten willkommen sein. In der Hydrostatik (54 S.) sind u. a. die hydraulische Presse und die Konsequenzen des Archimedischen Prinzips mit großer Ausführlichkeit behandelt, während in das 4. Kapitel (Flüssigkeiten, 59 S.) alles verlegt ist, was in das Gebiet der Molekularphysik gehört. Analog ist die Aerostatik (97 S.) getrennt von der Molekularphysik der Gase (51 S.). Daß dieses Kapitel der „Flüssigkeit" und „Gase" durch den Bearbeiter, einer der hervorragendsten Gelehrten auf dem Gebiete der Molekularphysik in einer großen Fülle der schönsten Vorlesungsversuche eine überaus wertvolle Bereicherung finden würde, war von vornherein zu erwarten. Willkommen erscheint auch die eingehende Behandlung (33 S.) der verschiedenen Arten von Luftpumpen in der Aerodynamik; neben den älteren Systemen erscheinen die immer mehr an Verbreitung gewinnenden Ölluftpumpen und die neuen Konstruktionen der Quecksilberluftpumpen ausführlich besprochen. Das 7. Kapitel (Temperatur, 120 S.) und das 8. Kapitel (Wärmemenge, 55 S.) umfassen den größten Teil der Wärmelehre. Hier fallen als neu eine Reihe farbiger Illustrationen über Kristallisationsphänomene auf. Auch die 4 letzten Kapitel (Dynamik, 162 S., Hydrodynamik, 66 S., Aerodynamik, 59 S., Thermodynamik, 84 S.), welche auch Wellenlehre und Akustik enthalten, erscheinen gegenüber der letzten Auflage in imposanter Weise ausgestattet.

Im ganzen Werke ist durch die Fülle von Zitaten, durch die Angabe von Bezugsquellen und Preisen ein Handbuch geschaffen, das gegenwärtig in der Fachliteratur wohl einzig dastehen dürfte. Der Bearbeiter des Werkes darf in dem Bewußtsein, ein unentbehrliches Nachschlagebuch geschaffen zu haben, das die Arbeit jedes experimentierenden Physikers in hohem Grade zu erleichtern geeignet ist, den schönsten Lohn für seine unermüdliche Tätigkeit erblicken.

26. **Johann Hirschberg**, Rektor, Über Stoffauswahl und die Stellung des Experimentes im Physikunterricht (Separatabdruck aus der Deutschen Schulzeitung 1905). 82 S. Berlin 1905, L. Oehmigkes Verlag. 50 Pf.

Der Verfasser beginnt seine Abhandlung mit dem Hinweise auf den Berliner Grundlehrplan, wonach die Kinder in der Naturlehre auf die Beobachtung der Naturerscheinungen vor allem aufmerksam gemacht werden sollen. An den Tatsachen werden die Naturgesetze entwickelt und auf verwandte Erscheinungen hingewiesen. Dabei ist die Selbsttätigkeit der Schüler in umfassender Weise in Anspruch zu nehmen. Ganz ähnlich hat seiner Zeit

Diesterweg sich ausgesprochen. Dem entspricht, wie der Verfasser sagt, der Unterricht nur selten, wie er neben eignen Beobachtungen aus der Fassung der Lehrbücher u. a. schließt. Man bevorzuge das Schulexperiment, leite aus diesem ein Gesetz ab und suche dann nach Beispielen aus der Natur, dem häuslichen Leben usw. Der Verfasser untersucht nun die Unvollkommenheiten dieser Methode und verlangt, wie Konrad, Seyfert, Krüger, Hauptmann u. a., ein umgekehrtes Vorgehen, so wie es der Grundlehrplan vorschreibt. Dies soll an einer Anzahl von physikalischen und chemischen „Individuen" ausgeführt werden, welche mit Rücksicht auf die beim Kinde vorhandenen Anschauungen aus Natur, Technik usw. ausgewählt werden, wobei die örtlichen Verhältnisse berücksichtigt werden müssen.

Demgemäß stellt der Verfasser eine Reihe von „Individuen" aus den verschiedenen Gebieten der Physik auf, und kommt sodann zur Erörterung über die Stellung des Experiments im Unterricht, das als Erklärung oder Verifizierung des Gesetzes zu gelten habe, nie aber als Ausgangspunkt für den Unterricht dienen solle. Nachdem noch die Ansichten verschiedener Schulmänner für und gegen angeführt wurden, lesen wir zwei Beispiele, welche der Verfasser nach seinen Ansichten ausgeführt bringt, „Das Thermometer" und „Der Blitz". Die in anerkennenswerter Weise durchgeführte Arbeit schließt mit der Nennung einiger Werke, in denen sich der Leser über die Frage genauer unterrichten kann.

27. **Hermann Hahn**, Physikalische Freihandversuche. Unter Benutzung des Nachlasses von Prof. Dr. Bernhard Schwalbe zusammengestellt und bearb. I. Teil, Nützliche Winke. Maße und Messen. Mechanik der festen Körper. XVI und 187 S. mit 269 Figuren. Berlin 1905, O. Salle. 3 M.

Dieses Werk, welches im ganzen auf 6 Teile berechnet ist, stellt eine ungemein wertvolle Bereicherung der physikalischen Unterrichtsliteratur vor. Mit einem geradezu bewundernswürdigen Fleiße und mit einer Umsicht, wie sie nur ein erfahrener Lehrer besitzen kann, der mit hingebungsvoller Liebe sich der experimentellen Seite des physikalischen Unterrichts immer gewidmet hat, wurde von dem Verfasser das zwar sehr reichhaltige, aber schwer zugängliche Material zu Experimenten gesammelt, welche der allzufrüh heimgegangene treffliche Methodiker Bernhard Schwalbe als „Freihandversuche" bezeichnet hat. Diese Versuche werden mit den allereinfachsten Dingen und Geräten des täglichen Lebens oder mit leicht und fast kostenlos anzufertigenden Vorrichtungen u. dgl. durchgeführt, und kann mit Benutzung derselben „auch ein Lehrer der kleinsten Dorfschule imstande sein, den Unterricht in der Naturlehre auf Versuche zu stützen". Auf den reichen Inhalt des Buches einzugehen, ist uns nicht möglich. Es genüge zu sagen, daß alles, was mitgeteilt ist, sichtlich bis ins kleinste Detail erprobt ist, und daß alle Winke mit lichtvoller Klarheit gegeben sind, und daß vortreffliche Zeichnungen den Text erläutern. Sicherlich werden auch die folgenden Bände voll und ganz dasjenige bieten, was nach dem höchst gelungenen ersten Teile zu erwarten steht. Und so können wir schon heute dieses in seiner Art einzig dastehende Werk allen Lehrern der Physik, wo immer dieselben unterrichten mögen, zur Einstellung in ihre Handbibliothek wärmstens und dringendst empfehlen.

III. Allgemeine Naturkunde.

1. Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. 77. Versammlung zu Meran. 24.—30. Sept. 1905. Herausg. im Auftr. des Vorstandes und des Geschäftsführers von Alb. Wangerin. I. Teil. Die allgemeinen Sitzungen, die Gesamtsitzung beider Hauptgruppen und die ge-

meinschaftlichen Sitzungen der medizinischen Hauptgruppe. 308 S. mit 57 Abbild. im Text. Leipzig 1906, F. C. W. Vogel. 4 M.

Auch diesmal bieten diese Verhandlungen ein hohes Interesse. Schon die Vorträge in den allgemeinen Sitzungen verdienen gelesen zu werden; es wurde gesprochen über Elektroden, über Tropenkrankheiten, die Lichtentwicklung in den Pflanzen, Beri-Beri, Individualität und Psychose und die Mechanik der Entwicklung der tierischen Lebewesen.

Besonders aber geht den Schulmann der Bericht der im Vorjahre eingesetzten Unterrichtskommission an, welcher sich mit dem Unterricht in Mathematik und Naturkunde an den neunklassigen höheren Lehranstalten in Preußen beschäftigte. Für Physik wird eine höhere Stundenzahl für nötig gehalten; die methodische Behandlung soll den Gegenstand nicht vorwiegend als mathematische Wissenschaft behandeln, sondern als Naturwissenschaft. Sie soll so betrieben werden, daß sie als Vorbild dienen kann für die Art, wie überhaupt im Bereiche der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird. Der Unterricht ist heuristisch zu handhaben; der Schüler soll dabei die Versuche nicht nur von weitem sehen, er soll durch Selbstanstellen von Versuchen in innigere Fühlung mit den Objekten treten. Daher sind planmäßig geordnete Übungen im eignen Beobachten und Experimentieren nötig.

In den übrigen Fächern, Chemie mit Mineralogie und Zoologie nebst Anthropologie, Botanik und Geologie soll ebenfalls der empirische Charakter der Naturwissenschaft im Unterricht hervortreten, indem die Pflege der Anschauung und planmäßigen Beobachtung, sowie die Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit als wichtigste Aufgabe betrachtet wird. Die biologischen Wissenschaften, welche 1879 aus dem Lehrplan der preußischen höheren Lehranstalten gestrichen wurden, sind wieder einzuführen, da eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung von höchstem Werte für die Männer ist, welche in leitender Stellung auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens Einfluß zu nehmen berufen sind und diese zumeist dem Gymnasium ihre Bildung verdanken. In allen Fächern werden Schülerübungen verlangt. Auf technologische Besichtigungen, Schülerausflüge, Besuche von zoologischen und botanischen Gärten usw. wird besonders Wert gelegt.

Die Biologie soll im letzten Halbjahr der Oberprima mit der Anthropologie und mit einem elementaren Kurs der physiologischen Psychologie ihren Abschluß finden. Dabei soll einseitigen Ideen durch wissenschaftliche Kritik entgegengewirkt werden.

Hygienische Fragen sollen im biologischen und chemischen Unterricht schon auf der Unterstufe, mehr noch bei der Anthropologie erörtert werden. Die Frage der sexuellen Belehrung soll nicht als solche in den Unterricht aufgenommen werden. Über dieselbe, insbesondere über die in sexueller Beziehung vorliegenden Gefahren (wie auch über die Gefahren des Alkoholismus) hält es die Kommission für wichtig, daß nicht immer der Biologe, sondern jeweils die geeignetste Persönlichkeit (auch ein Arzt oder der Direktor der Anstalt damit betraut wird).

Die Geologie ist der obersten Klasse zugewiesen, um als Abschluß des chemisch-biologischen Unterrichts den Schülern ein lebendiges Bild unserer Kenntnis vom Aufbau der Erde zu bieten, wie in der Physik und Mathematik ein Einblick in die Gesetzmäßigkeit des Kosmos den Abschluß bilden soll. Die Erdkunde soll nach und nach mit den naturwissenschaftlichen Studien in nähere Beziehung gebracht werden.

Ausführliche Lehrpläne sind anhangsweise beigefügt.

Weitere Verhandlungen betrafen die Frage der Vererbung und in der medizinischen Hauptgruppe die Natur und Behandlung der Pellagra.

2. Dr. **Max Wildermann**, Jahrbuch der Naturwissenschaften 1904—1905. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik, Chemie und chemische Technologie, Astronomie und mathematische Geometrie, Meteorologie und physikalische Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie, Forst- und Landwirtschaft, Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie, Länder- und Völkerkunde, angewandte Mechanik, Industrie und industrielle Technik. 20. Jahrg., unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. XIII u. 537 S. mit 23 Abbild. Mit einem Anhnng: Generalregister über die Jahrgänge 1900/01—1904/05. Freiburg i. B. 1905, Herdersche Verlagsbuchh. 7 M.

Bei Gelegenheit des Erscheinens vom 20. Jahrgang dieses Jahrbuches, das bereits einigemal im Jahresbericht erwähnt wurde (vgl. 49. Bd., S. 106) möge nochmals auf dieses Unternehmen hingewiesen werden, welches sich die Aufgabe gestellt hat, weitesten Kreisen die wichtigsten Errungenschaften vorzuführen, welche in dem abgelaufenen Jahre auf dem Gebiete der Naturwissenschaften bekannt wurden. Aus dem Titelblatt kann der Leser schon die Reichhaltigkeit des Inhaltes beurteilen und erkennen, welche Fülle des interessantesten Materials in dem Bande enthalten ist. Ein besseres Urteil gewinnt man noch aus dem Inhaltsverzeichnis (S. VII bis XIII), welches auch auf dem von der Verlagshandlung herausgegebenen Prospekt ausführlich abgedruckt ist.

Der vorliegende Band enthält am Schlusse ein Generalregister für die Jahrgänge XVI—XX, das für die Besitzer der ganzen Reihe von wesentlichem Vorteil ist, auch zum nachträglichen Anschaffen einzelner Jahrgänge anregen mag. Auch das Totenregister, das in jedem Jahrgange mit einigen Angaben über das Leben und Wirken hervorragender Gelehrten enthalten ist, wurde auf die letzten 5 Jahre ausgedehnt.

Es kann daher der Wildermannsche Jahresbericht allen bestens empfohlen werden, der ohne Kenntnis der Literatur der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer einen Überblick über die neuen Errungenschaften der Wissenschaft gewinnen wollen.

3. Jahrbuch der Naturkunde. 3. Jahrg. 1905. Herausg. von H. Berdrow. (Prohaskas illustr. Jahrbücher.) 222 S. Teschen 1905, K. Prohaska. 1,50 K.

Zum dritten Male liegt uns dieses Jahrbuch vor, das in gedrängter Kürze über eine Reihe bemerkenswerter naturwissenschaftlicher Fragen Aufschluß gibt, welche in dem abgelaufenen Jahre in hervorragender Weise entwickelt wurden. Es sind 8 Gruppen im Inhalt vertreten. Die Astronomie führt den Leser in launiger Weise durch das Weltall, und lehrt dabei, was wir über den Mars und andere Planeten, über die Fixsterne, die Milchstraße u. a. wissen. Die Meteorologie führt uns merkwürdige Erscheinungen aus der atmosphärischen Elektrizität, geht dann auf die magnetischen Wirkungen der Sonne über, bespricht Regen, Wind- und Wetterprophezeiungen. Aus Geologie wird von der Lebensgeschichte der Erdrinde berichtet, die Abnahme der Gletscher wird besprochen, es wird der fossilen Funde von Pflanzenresten in tertiären Schichten der Polarzone gedacht, die auf ein fast tropisches Klima dieser Gegenden in jener Zeit schließen lassen. Es wird den Forschungen am Südpol gedacht, der merkwürdigen Hypothese über das Wandern der Pole; aus den Alpen und den Meerestiefen werden Beobachtungen mitgeteilt, endlich über neue Mineralvorkommnisse. Aus der Naturkunde werden unter dem Titel Radium, Strahlungen, Weltäther, neue Elemente, das magnetische Feld u. a. an-

regende Mitteilungen gebracht. Dem Rätsel des Lebens wird in der Allgemeinen Biologie nachgegangen, wobei das Leben auch auf das Mineralreich ausgedehnt wird und u. a. die Kristallisation als organischer Vorgang angesehen wird. Es werden aus dem Pflanzen- und Tierleben anregende Mitteilungen gemacht, endlich auch über den Herrn der Schöpfung.

Das Jahrbuch bietet daher eine sehr anregende und belehrende Beschäftigung für Gebildete und die reifere Jugend, und kann daher zum Bekanntwerden neuer Entdeckungen vorteilhaft beitragen, doch ist nicht zu verhehlen, daß manches Hypothetische mitgeteilt ist, was wohl späteren Forschungen gegenüber nicht standhalten wird.

4. Natur und Schule. Zeitschr. f. d. gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. Herausg. von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. IV. Band. VIII und 567 S. mit 129 Textabbildungen, 21 Abbildungen auf 2 Tafeln, 1 Skizze, 1 Unterrichtskarte u. 3 Tafeln. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 12 M.

Auch der 4. Band dieser Zeitschrift zeugt von dem regen Interesse, welches von den verschiedensten Seiten derselben zugewendet wird. Wir finden daher eine ganze Reihe von belehrenden Aufsätzen aus den verschiedensten Seiten des Naturwissens und seiner Verwendung in der Schule. Einzelne Artikel berühren ähnliche Themen, wie die früheren Jahrgänge (vgl. Jahresbericht 57. Bd., S. 214). So wird die schwierige Frage über sexuelle Belehrung der Jugend in verschiedenem Sinne mehrfach besprochen. Biologische Fragen werden wiederholt behandelt, ebenso werden über Lehrpläne, Schulwesen, Zeichnen und Modellieren beim Unterricht in Naturkunde wertvolle Mitteilungen gebracht. Es wird über Fortschritte in der Physik berichtet, namentlich über solche in der Mikroskopie und andere Teile der Optik, sowie über Magnetismus und Elektrizität. Anregend ist auch die Frage über den Wert des Linnéschen Pflanzensystems beim Unterricht und beim Pflanzenbestimmen in Beleuchtung von verschiedenen Seiten, ebenso andere Mitteilungen aus den Gebieten der Zoologie und Botanik; so ein Schülerausflug zur Einführung in die Geologie. Mehrfach sind Mitteilungen über „kleine Schulversuche", Selbstbeobachtetes auf verschiedenen Gebieten, Irrtümer und Streitfragen, sowie Lehrmittel vorhanden. Einen großen Teil des Inhaltes bilden die Besprechungen von Büchern und Lehrmitteln, zum Teil in ausführlichen Referaten, sowie Versammlungsberichte.

Die Zeitschrift bewahrt daher in jeder Richtung ihren hohen Wert für jeden Leser, der sich für die Entwicklung des naturkundlichen Unterrichts interessiert, und namentlich für diejenigen, welche sich selbst an den Fortschritten derselben beteiligen.

5. Dr. **H. Potonié** und Dr. **F. Koerber**, Naturwissenschaftliche Wochenschrift, einschließlich der Zeitschrift „Die Natur". Organ der Gesellschaft für volkstümliche Naturkunde in Berlin. Jena, Gustav Fischer. Neue Folge V. Band, der ganzen Reihe XXI. Band. Halbjährlich 6 Nummern 4 M.

Diese, vor 5 Jahren in den Verlag von Fischer übergegangene Zeitschrift hat seitdem eine größere Bedeutung gewonnen. Sie hat den Zweck, Gebildete aller Kreise, namentlich auch den Lehrstand mit den neuen Errungenschaften in allen Zweigen des Naturwissens bekannt zu machen. Sie bringt in erster Reihe Originalabhandlungen, sodann zusammenfassende Referate über verschiedene Forschungsgebiete und berichtet über einzelne hervorragende Arbeiten und Entdeckungen, sodann bringt sie Mitteilungen

über neue Instrumente und Arbeitsmethoden, überhaupt aus dem wissenschaftlichen Leben, macht auf hervorragende literarische Erscheinungen aufmerksam, und gibt schließlich den Lesern Aufschluß über manche Fragen, die ihr aus deren Kreis gestellt werden.

Die uns vorliegenden 13 Nummern des laufenden Jahrganges (1906) enthalten u. a. einen Vortrag von Schwendener über die Sinnesorgane der Pflanzen, vornehmlich nach den betr. Untersuchungen des Prof. Haberlandt; ferner Abhandlungen von Dr. Gothan über den Gagat; von Dr. Winter über Legierungen; von Prof. König über die Rassel der Klapperschlange; Prof. Max Schmidt über die Bezeichnung der hohen und tiefen Töne; Dr. Diels über die Vegetation des hohen Südens; Dr. Richter über Anfertigung von mikroskopischen Dauerpräparaten aus dem Gebiete der Zoologie; Ingenieur Will über Korns Fernphotographie; Ingenieur Dieterich über die argentinischen Minenberichte; Dr. Eckardt über die klimatischen Verhältnisse der Vorzeit; Dr. Stremme über die Eigenwärme der Kohlen; E. Ule über eigentümliche Ameisennester am Amazonenstrom; H. Potonié über die Bildung von Eisenerzen durch Organismen; Prof. Dr. Dönitz über die Hämatozoen-Krankheiten. —

Kleinere Mitteilungen liegen aus allen Gebieten der Naturkunde vor. So wie die größeren Aufsätze wichtige Fragen in erschöpfender Weise behandeln und aufklärend in verschiedener Weise wirken, so behandeln die kleineren Mitteilungen ähnliche Themata. Zahlreiche gute Holzschnitte erhöhen häufig den Wert des Textes. Interessant sind auch die Wetterübersichten von einer Reihe von Stationen, die monatlich geboten werden, ebenso die Himmelserscheinungen. Die Bücherbesprechungen können den Leser in sicherer Weise bei der Wahl eines Werkes leiten, und endlich bietet der „Briefkasten" oft wichtige Aufklärungen, und bietet dem Leser Rat und Erklärung, wenn er sich an die Redaktion wendet. Verlockend zum Bezuge der Zeitschrift ist auch der geringe Preis der Zeitschrift, der es bewirkte, daß sie zu einer ungemein starken Verbreitung gelangte.

6. **Richard Hertel**, Heimatkunde im Naturgeschichtsunterricht des Seminars und des Hunartmoor bei Ohrdruf. (25. Jahresbericht des Herzog Ernst-Seminars zu Gotha). 17 S. mit einer Kartenskizze. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 60 Pf.

Der Verfasser zeigt, wie in Kunst und Wissenschaft das Interesse an der Heimat in unserer Zeit sich vielfach geltend macht, und begrüßt es warm, daß auch in der Schule die Kenntnis des Heimatlichen mehr und mehr betont wird; daß aber auch noch viel in dieser Richtung geschehen könne und solle. Namentlich im Seminar soll dem künftigen Lehrer die Gelegenheit mehr geboten werden die Heimat näher kennen zu lernen, wobei besonders darauf Rücksicht zu nehmen sei, das Leben in der Natur, die wechselseitige Abhängigkeit der Naturkörper und der Naturerscheinungen kennen zu lernen. Als einen Beitrag in dieser Richtung gibt der Verfasser im weiteren Verlauf seiner Arbeit als Beitrag zur Kenntnis der Heimat eine Schilderung des Hunartmoores bei Ohrdruf. Er beginnt mit einer geschichtlichen Skizze und geht dann namentlich auf die Betrachtung der Pflanzenwelt ein, wobei er Gelegenheit findet, das Leben der Pflanzen eines Torfmoores zu schildern.

Die anregende kleine Arbeit wird nicht nur den Schülern des Verfassers willkommene Belehrung bieten, sondern erscheint auch als Muster derartigen Arbeiten für andere Gegenden recht passend.

7. Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. Organ der Gesellschaft Lehrmittel-Zentrale und des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, geleitet von Prof. Robert Neumann und Schulinsp. Julius Fischer mit der Beilage: Österreichische Jugendschriftenrundschau. Heft 1—6. Tetschen 1905, O. Henckel. 5 M.

Die Durchsicht der 6 Hefte des letzten Jahrganges der Periodischen Blätter bietet abermals eine Reihe von anregenden Aufsätzen und Mitteilungen. Namentlich werden Lehrmittel für den physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht beschrieben, deren Anfertigung und Beschaffung in einfacher und billiger Weise erklärt. Es werden Anleitungen zu Naturbeobachtungen im Freien bei Ausflügen und im Hause erwähnt, zu Schülerbeobachtungen wird angeregt, dabei an den Schutz der Pflanzen- und Tierwelt, sowie der Naturdenkmäler gedacht. Biologische Angaben werden besprochen. In jedem Hefte ist eine Anzahl von geometrischen Aufgaben durchgeführt. Dabei werden Berichte über einzelne Vereine, namentlich über die Lehrmittelzentrale abgedruckt, so daß der Leser in verschiedener Richtung Anregung empfängt.

Einen besonderen Wert hat auch die neue Beigabe der Zeitschrift, die Österreichische Jugendschriftenschau, welche außer mehreren bemerkenswerten Aufsätzen auch ein Verzeichnis von empfehlenswerten Jugendschriften gegeben, welche neben einer Reihe von Büchern: für Mutter und Kind, Schriften für verschiedene Altersstufen bezeichnet.

8. Dr. **Karl Kraepelin**, Naturstudien in der Sommerfrische. Reise-Plaudereien. Ein Buch für die Jugend mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. VI und 176 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Der Verfasser ist recht fleißig. Im Jahre 1896 (vgl. Jahresbericht 48. Bd., S. 81) erfreute er die Jugend zum ersten Male mit den „Naturstudien im Hause", denen bald solche Studien im „Garten", in „Wald und Feld" folgten. In gleicher Weise führt der Verfasser nun die Jugend in die Sommerfrische, wo sie am besten Gelegenheit findet, neue Eindrücke zu empfangen und ungewohnte Erscheinungen zu beobachten, und auch die meiste freie Zeit hat sich mit denselben eingehender zu befassen. Wie in den früheren „Naturstudien" ist auch hier die Form eines anregenden Gespräches zwischen dem Vater und seinen 3 Söhnen gewählt. Es wird zuerst eine Eisenbahnfahrt geschildert, bei welcher verschiedene Beobachtungen gemacht und erklärt werden, die Wanderung im Harz gibt Anlaß zur Besprechung geologischer Lehren und einschlagender Erscheinungen aus der Pflanzen- und Tierwelt, wobei auch der ausgestorbenen organischen Natur gedacht und selbst die Entwicklung des Menschengeschlechts seit der Diluvialzeit berührt wird.

Eine zweite Fahrt geht sodann die Elbe hinab ins Meer. Das gibt abermals Anlaß zu vielen einschlagenden Wahrnehmungen und zur Belehrung auf den betreffenden Zweigen der Naturkunde.

Das Werkchen darf daher ebenso wie die früheren Schriften des Verfassers als eine sehr zweckmäßige Lektüre für die Jugend empfohlen werden, es bildet eine Ergänzung und Vertiefung des systematischen Unterrichts.

9. Prof. Dr. **E. Teichmann**, Der Befruchtungsvorgang (Aus Natur und Geisteswelt Bd. 70). IV und 103 S. mit 7 Abbildungen und 4 Doppeltafeln. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,25 M.

Dem Verfasser erschien es immer erstaunlich, daß in unserer Zeit, für welche ein großer Wissensdurst charakteristisch ist, das von ihm behandelte Problem in weiten Kreisen so wenig Beachtung findet. Er erklärt dies

damit, daß das Befruchtungsproblem erst in neuerer Zeit von der Forschung wieder aufgenommen und gefördert wurde und versucht nun, die Ergebnisse dieser Forschungen in allgemeinverständlicher Form darzulegen.

Einleitend gibt er eine geschichtliche Darstellung, nach der erst im letzten Viertel des verflossenen Jahrhunderts die Befruchtung als Verschmelzung zweier verschiedenartiger Zellen erkannt wurde. Der Verfasser bespricht nun das Wesen der Zelle und untersucht den Vorgang der Zellenteilung, geht darauf zu der Entstehung der Propagationszellen über, die in zwei Formen auftreten, als Ei und als Spermatozoon und schildert nun das Wesen der Befruchtung, wie es bei den Eiern niederer Tiere beobachtet wurde. Er zeigt, wie bei einzelligen Wesen die Vermehrung durch einfache Teilung, wie aber daneben auch eine Vereinigung zweier Individuen stattfindet, die sich wechselseitig befruchten, während in anderen Fällen nur eine einseitige Befruchtung auftritt.

Wenn auch manches in den geschilderten Vorgängen noch näherer Klärung durch weitergehende Untersuchungen bedarf, so gibt das Gesagte doch schon einen guten Einblick in das Wesen derselben, zumal der Text durch eine große Zahl ausgezeichneter Abbildungen unterstützt wird. Das Werkchen kann daher zur Einführung in die Kenntnis des Befruchtungsvorganges bestens empfohlen werden.

IV. Naturgeschichte der drei Reiche.

1. **Robert Neumann**, Naturgeschichte für Bürgerschulen. In Lebensbildern bearb. 315 S. mit 307 Abbildungen, 6 Farbentafeln und 1 Karte. Wien 1906, F. Tempsky. 3,60 K.

Dieses für die österreichischen Bürgerschulen bestimmte Werk teilt seinen Gegenstand in 3 Teile. Der erste vorbereitende Teil, für die 1. Klasse bestimmt, ordnet die Objekte nach den Jahreszeiten. Im Herbst werden Bergwerk und Steinbruch besprochen, eine Reihe von 14 Mineralstoffen. Im Winter folgen: Tiere im Hause (neben eigentlichen Haustieren auch Hausmaus und Fledermaus); Wald und Feld (Fichte, Moos, einige Säugetiere und Vögel); der Teich (einige Fische). Im Frühling werden aus dem Garten und im Freien einige Frühlingsblumen, Obstbäume, einige Wirbeltiere, Insekten, Weide und Hundsrose, Krebs und Flußmuschel beschrieben. Im Sommer erscheinen aus Haus und Garten: Stubenfliege, Kreuzspinne, Krebs und Flußmuschel; vom Felde der Maulwurf, der Regenwurm, die grüne Heuschrecke, Roggen, Kartoffel und Erbse; aus dem Walde Eiche, Tollkirsche, Tüpfelfarn und Herrenpilz.

Der zweite Teil bringt Tiere, Pflanzen und Mineralien in systematischer Folge. Dabei ist der Lehrstoff für die 3. Klasse mit einem Stern bezeichnet. An die Beschreibung der Tiere reiht sich eine systematische Übersicht und Belehrungen über den inneren Bau, sowie einige Abschnitte über die landschaftliche Verbreitung der Tiere, ebenso bei den Pflanzen ein Abschnitt über Bau und Leben der Pflanzen, das Pflanzensystem und die landschaftliche Verbreitung der Pflanzen: a) einheimische Pflanzen: Wald, Feld und Wiese, Sumpf- und Wasserpflanzen, Gebirgspflanzen, Gartenbau; b) Steppen- und Wüstenpflanzen; c) Die mittelländische Pflanzenwelt; d) Pflanzenwelt der Tropen, Urwald, tropische Kulturpflanzen. Der mineralogische Teil erwähnt: Urgebirge und Absatzgebirge, eigentliche Mineralien, und enthält eine Übersicht der Gesteine und Mineralien. Den Schluß bildet: Bau und Gesundheitspflege des menschlichen Körpers.

Die Auswahl der Objekte ist passend, die Ausführung der Beschreibungen berücksichtigt in zeitgemäßer Weise die Beschaffenheit der Organismen mit Bezug auf ihre Lebensweise. Die eingetretenen allgemeinen Abschnitte geben ein zusammenfassendes Bild der einzelnen Gruppen und der 3 Naturreiche, wobei auf die Verteilung der Naturkörper an der Erdoberfläche und auf die Entwicklung der organischen Natur mit der Entwicklung der Erde hingewiesen wird. Dabei ist der Text durch eine große Anzahl passender und meist sehr guten Bilder, sowie einer Karte über die Verbreitung wildlebender Tiere auf der Erde und eine pflanzengeographische Karte der Erde unterstützt. Doch sind die farbigen Tafeln zum Teil in der Färbung weniger gelungen.

Jedenfalls entspricht das Werk ganz seinem Zwecke, dem Unterricht als Stütze zu dienen.

2. **K. Heinrich Vogel**, Naturgeschichte. Für mehrklassige Volks- und Töchterschulen. 1. Stufe. 6. verb. Aufl. 56 S. mit 26 Abbildungen. Leipzig 1905, Ed. Peters Verl. 30 Pf.

Das nach der 1. und 2. Auflage (Jahresbericht 32. und 37. Bd.) als gut angelegte Werkchen erscheint hier abermals in einer mit der Zeit etwas vermehrten und verbesserten Auflage, welche auch gelegentlich Hinweisungen auf den Zusammenhang der Lebensweise mit den Organen enthält. Übrigens können gelegentlich noch kleine Änderungen empfohlen werden. So wird es jetzt vielfach angezweifelt, daß der Hase mit offenen Augen schläft. Der Schwefel schmilzt nicht schon in siedendem Wasser. Die Steinkohlen sind wohl in der Regel dort entstanden, wo die betreffenden Pflanzen wuchsen.

3. **K. Heinrich Vogel**, Naturgeschichte. Für mehrklassige Volks- und Töchterschulen. 2. Stufe. 6. verm. Aufl. 91 S. mit vielen Abbildungen. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Dieses Werkchen ist nach der 2. Auflage im Jahresbericht (Bd. 37, S. 38) bereits als gut angelegt bezeichnet worden. Es enthält ganz sachgemäße Beschreibungen von 36 Tieren, (29 Wirbeltiere, 1 Muschel, 6 Insekten), 34 Pflanzen (31 Blütenpflanzen, 2 Farne, 1 Pilz) und 9 Mineralien (3 Metalle, 3 Brenze, Ton, Gips, Granit). Auf die Einzelbeschreibung der Pflanzen folgt eine Übersicht der Hauptteile der Pflanzen. Die Abbildungen sind nicht zahlreich und sehr verschiedenartig, zum Teil recht gut, zum Teil bilden sie die Tiere in veralteter Weise ab, etwa wie ausgestopfte Exemplare.

4. **Jos. Nießen**, Naturgeschichtliche Lebens- und Charakterbilder f. d. Volksschule. Ein Hilfsbuch zur Vorbereitung auf den naturgeschichtlichen Unterricht. III. Teil. Für das 7. und 8. Schuljahr. 3. verb. Aufl. 216 S. mit 62 Abbildungen. Düsseldorf 1905, L. Schwann. 2 M.

Das schon mehrfach nach seinen 3 Teilen von uns besprochene Werkchen kann wieder als brauchbare Unterlage für den Unterricht bezeichnet werden, wenn es auch nicht immer den gegenwärtig meist geltenden Anforderungen entspricht. Aber der Lehrer kann ja im Unterricht die Beziehungen der Organe zu der Lebensweise u. a. leicht einbeziehen. Anderseits sind manche Stellen einer Änderung bedürftig. Zum Beispiel ist es höchst unwahrscheinlich, daß ein Kamel einen Menschen den Kopf vom Rumpfe abbeißen kann. Ebenso entsprechen die Knochen des Fußes

durchaus nicht völlig denen der Hand (S. 99). Sie sind so verschieden, daß man die Affen sogar nicht als Vierhänder (S. 95) ansprechen kann. Die Gruppe der Vielhufer ist schon lange aufgelöst. Der Strauß hat nur an der großen Zehe einen hufartigen Nagel (Fig. 30). Statt Sündflut schreibt man Sintflut. Etwas übertrieben ist es, daß der Sand der heißen Zone in der trocknen Jahreszeit „glühend" wird. Die Luft enthält keinen Wasserstoff, aber oft viel Wasserdampf. Unverständlich ist, daß der Wal seine Schnelligkeit seiner gewaltigen Fettschicht verdanken soll. Auch hat man sich den Walen beim Fange wohl mit Ruderbooten, nicht aber mit Segelbooten genähert.

5. **Alfred Lehmann**, Berichtigungen und Ergänzungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Sammlung von biologischen, die neuesten Forschungen berücksichtigenden Notizen in alphabetischer Reihenfolge. Zwickau 1905, Förster & Borries.
   Teil I: Zoologie und Anthropologie. 60 S. 70 Pf.
   Teil II: Botanik. Mit Anhang: Mineralogie, Chemie, Physik. 56 S. 70 Pf.

Da in den naturgeschichtlichen Werken oft Angaben sich finden, namentlich biologischer Art, welche neueren Beobachtungen und Forschungen widersprechen, hat der Verfasser sich die Mühe genommen, in den beiden vorliegenden Bändchen eine Anzahl von solchen Mitteilungen zusammenzustellen, welche zur Berichtigung von oft weitverbreiteten Irrtümern gelten sollen. Einzelnes davon ist zwar schon in verschiedenen neueren Werken zu lesen, anderes ist noch nicht ganz sichergestellt. Immerhin gibt das Werkchen reichliche Anregung zu Beobachtungen in dieser Richtung, und ist durch viele seiner Mitteilungen wirklich belehrend. Es darf daher mit Recht auf die beiden Bändchen aufmerksam gemacht werden, da sie geeignet sind, vielen weitverbreiteten Irrtümern entgegenzuwirken.

6. Sammlung naturwissenschaftlicher pädagogischer Abhandlungen, herausg. von O. Schmeil und W. B. Schmidt. Band II, Heft 2. Dr. F. Höck, „Sind Tiere und Pflanzen beseelt?" Lehrstoff f. d. Unterricht in Prima im Anschluß an die Philosophische Propädeutik. 25 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1 M.

Der Verfasser weist in der Einleitung darauf hin, daß man im Unterricht bei verschiedenen Tieren (z. B. Säugetieren und Insekten) auf ihre hohe geistige Begabung hinweisen müsse. Aber erst in der obersten Klasse könne man von einem Seelenleben der Tiere und Pflanzen sprechen. Man solle in der philosophischen Propädeutik dazu Gelegenheit nehmen. Da aber dieses Fach meist von einem Lehrer vorgetragen wird, welcher den Naturwissenschaften fernsteht, wäre es wünschenswert, wenn ein echter Biologe Unterricht in der Prima erteile. Einstweilen soll hier der Versuch gemacht werden, den Lehrern, welche weniger tief in die Lebensvorgänge eingedrungen sind, einen Einblick in das Seelenleben aller Lebewesen zu eröffnen, wodurch sie sich vielleicht entschließen würden, auf Grund des Studiums verschiedener im Verlaufe genannter Schriften sich eingehender mit der Frage zu befassen, sowie ihre Schüler darin einzuführen, da — wenn dieselbe auf die Hochschule verschoben wird — vielen die Gelegenheit abgeht, sich mit der Seelenkunde zu beschäftigen.

Der Verfasser geht nun zuerst auf die Frage ein: Was sind seelische Vorgänge? und stellt dieselben in Gegensatz zu körperlichen Vorgängen. Er geht sodann weiter ein auf die Frage, ob die Wirbeltiere und dann ob die wirbellosen Tiere beseelt seien, endlich ob auch bei Pflanzen ein Schluß

auf seelische Vorgänge möglich sei. Unter andern stützt er sich in der letzten Frage auf die Darlegungen Haberlandts, der in den Pflanzen gezeigt hat, daß sie Organe besitzen, die man als Sinnesorgane deutet. Er findet dann, daß der letzte, scheinbar so große Gegensatz zwischen Pflanzen und Tieren verschwindet, da man auch bei den niedersten Organismen, wo man von deutlich erkennbaren Sinnesorganen nicht sprechen kann, doch ein gewisses Seelenleben anerkennen müsse.

Das anregend geschriebene Werkchen sei hiermit der Aufmerksamkeit der Leser empfohlen, wenngleich von vornherein der Gegensatz zwischen körperlichen und seelischen Vorgängen zum Widerspruch herausfordert, und gewiß die Frage noch vielfaches Studieren erfordert.

V. Anthropologie.

1. **Woldrichs** Leitfaden der Somatologie und Hygiene des Menschen sowie der Schulhygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 10. verb. Aufl. Unter Mitwirkung von Dr. Leo Burgerstein u. Dr. Aug. Netolitzky herausg. von Dr. Alfred Burgerstein. 130 S. mit 80 in den Text gedruckten, darunter 14 farbigen Abbildungen. Wien 1905, A. Hölder. 1,42 K.

Dieser Leitfaden schildert im I. Teil den Bau des menschlichen Körpers und bespricht vor allem die Organe desselben im gesunden Zustande, geht aber zugleich auf krankhafte Erscheinungen ein, gibt Ratschläge für die Erhaltung der Gesundheit und für das Verhalten bei Erkrankungen.

Ein besonderer Abschnitt beschäftigt sich mit der Hilfe bei Körperverletzungen. Da solche teils in der Schule selbst, dann aber auch bei Ausflügen mit der Jugend nicht selten vorkommen, ist es sehr zweckmäßig, daß der werdende Lehrer damit vertraut wird. Dasselbe gilt auch von dem Abschnitte über Schulhygiene, wenn auch hierbei die Tätigkeit des Lehrers eine beschränkte ist, da die Behörden und namentlich die Baumeister beim Bau der Schulhäuser maßgebend sind. Aber die Hygiene des Unterrichts selbst liegt wieder dem Lehrer ob. Er kann auch bei den Kindern und bei den Eltern häufig belehrend in hygienischer Beziehung wirken. Er kann die Wohltätigkeit anregen, daß ärmeren Kindern eine Hilfe in jeder Richtung hin zuteil werde. Ebenso ist auch der Abschnitt über Infektionskrankheiten sehr wichtig. Seine Kenntnis sollte in weiteren Kreisen verbreitet werden.

Seiner genauen Anlage nach eignet sich der „Leitfaden" vorzüglich für den Unterricht an den betreffenden Lehranstalten, und seine Verbreitung kann nur den besten Erfolg für die Jugend und den Staat haben.

2. **K. Heinrich Vogel**, Anthropologie und Gesundheitslehre. Wiederholungsbuch für mehrklassige Volks- und Mädchenschulen. 16. verb. u. verm. Aufl. 121.—130. Tausend. 41 S. mit 22 Abbildungen. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 25 Pf.

Seitdem die 3. Auflage dem Referenten vorlag, (1884, S. 42), hat Vogels Anthropologie eine große Verbreitung erlangt. Seit dieser Zeit ist der Abschnitt über geistige Getränke verändert worden, ebenso die Abschnitte über Wohnung, Kleidung, Heizung, Gesundheitspflege u. a. Benutzt wurde dabei das Gesundheitsbüchlein vom k. Gesundheitsamt. Bei den vielen angehängten Fragen wird es zuweilen nötig sein, das vom Verfasser herausgegebene Werk: Anthropologie und Gesundheitslehre für Lehrer und zum Selbstunterricht einzusehen. Die große Verbreitung des kleinen Werkes spricht für seine Verwendbarkeit.

3. Dr. med. O. **Frey**, Atlas der Anatomie des Menschen, Beschreibung des menschlichen Körpers und der Tätigkeit seiner Organe; für Schule und Haus bearb. 29 feine Farbendrucktafeln mit 67 Abbildungen, 70 S. Text mit 70 Abbildungen und ein zerlegbares Phantom des menschlichen Körpers. Eßlingen 1905, J. F. Schreiber. Geb. 5 M.

Dieser anatomische Atlas ist nicht nur zur Belehrung in Schule und Haus bestimmt. Er soll auch für Sanitätsleute, Samariter, Krankenpfleger usw. dienen, um sie über den Bau des menschlichen Körpers zu unterrichten. Es sind deshalb auf 29 farbigen Tafeln die Organe unseres Körpers abgebildet, teils in ihrem Zusammenhang, mehrfach auch vergrößerte Bilder einzelner kleiner Organe, von Durchschnitten usw. Teils sind den Bildern die nötigen Erklärungen beigedruckt, zum Teil erfüllen denselben Zweck die zwischengehefteten Textseiten, welche auch eine Reihe ergänzender schwarzer Bilder enthalten und den Bau der Organe, ihre Tätigkeit im normalen Zustande in hinreichender Weise verständlich machen, auch auf krankhafte Erscheinungen hinweisen. Besonderen Wert hat auch das beigegebene „Phantom" des menschlichen Körpers, das eine Länge von 43 Zentimeter hat und den enthäuteten Körper zeigt, bei welchem durch Umklappen der oberen Organe nach und nach die inneren Organe sichtbar gemacht werden, wodurch eine deutlichere Übersicht der Organe gegeben und das Studium unseres Organismus besser als durch ein einfaches Bild möglich wird. Der Atlas entspricht daher sehr wohl dem durch den Verfasser angestrebten Zwecke.

Als Druckfehler sei bemerkt, daß auf Tafel 12 am Augenhintergrund zu lesen ist: Gegend des gelben Flecks statt des blinden Flecks.

4. Dr. **Robert Lensch**, Der Bau des menschlichen Körpers mit Rücksicht auf die Gesundheitspflege. 3. verm. u. verb. Aufl. 90 S. mit 32 Bildern. Groß-Lichterfelde 1906, B. W. Gebel. Geb. 1,20 M.

Das wiederholt an dieser Stelle zur Anzeige gebrachte Werkchen (vgl. Jahresbericht 50. Bd., S. 109) ist auch in der neuen Auflage als guter Leitfaden beim Unterricht zu empfehlen, da es von gesunden, im Vorwort entwickelten Grundsätzen ausgehend durchgeführt ist. Da die neue Auflage der vorigen vollkommen entspricht, sei nur auf unsere frühere Anzeige hingewiesen.

5. F. G. **Nolls** Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie) nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und Lehrerbildungsanstalten. 5. Aufl. besorgt von Prof. Dr. H. Reichenbach. 120 S. mit 113 Abbildungen, sowie 2 Tafeln und 1 Karte in Farbendruck. Breslau 1905, F. Hirt. 1,50 M.

Das von uns bereits mehrfach erwähnte (zuletzt Bd. 54, S. 183) und als vorzüglich allgemein anerkannte Werkchen ist abermals in neuer Auflage erschienen. Der im wesentlichen gleichgebliebene Text wurde hier und da vereinfacht, namentlich aber sind viele Figuren erneuert; hinzugekommen ist eine Karte über die Kulturformen der Menschheit und eine Tafel in Farbendruck über Menschenrassen. Neu ist auch die bildliche Darstellung des Malariaparasiten. Nolls Anthropologie ist daher nach wie vor als eines der besten kleinen Lehrbücher zu empfehlen, sowohl in Hinsicht auf Auswahl und Behandlung des Textes, wie in bezug auf die vorzügliche Ausstattung durch deutlichen Druck und ausgezeichnete Abbildungen in großer Zahl.

meinschaftlichen Sitzungen der medizinischen Hauptgruppe. 308 S. mit 57 Abbild. im Text. Leipzig 1906, F. C. W. Vogel. 4 M.

Auch diesmal bieten diese Verhandlungen ein hohes Interesse. Schon die Vorträge in den allgemeinen Sitzungen verdienen gelesen zu werden; es wurde gesprochen über Elektroden, über Tropenkrankheiten, die Lichtentwicklung in den Pflanzen, Beri-Beri, Individualität und Psychose und die Mechanik der Entwicklung der tierischen Lebewesen.

Besonders aber geht den Schulmann der Bericht der im Vorjahre eingesetzten Unterrichtskommission an, welcher sich mit dem Unterricht in Mathematik und Naturkunde an den neunklassigen höheren Lehranstalten in Preußen beschäftigte. Für Physik wird eine höhere Stundenzahl für nötig gehalten; die methodische Behandlung soll den Gegenstand nicht vorwiegend als mathematische Wissenschaft behandeln, sondern als Naturwissenschaft. Sie soll so betrieben werden, daß sie als Vorbild dienen kann für die Art, wie überhaupt im Bereiche der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird. Der Unterricht ist heuristisch zu handhaben; der Schüler soll dabei die Versuche nicht nur von weitem sehen, er soll durch Selbstanstellen von Versuchen in innigere Fühlung mit den Objekten treten. Daher sind planmäßig geordnete Übungen im eignen Beobachten und Experimentieren nötig.

In den übrigen Fächern, Chemie mit Mineralogie und Zoologie nebst Anthropologie, Botanik und Geologie soll ebenfalls der empirische Charakter der Naturwissenschaft im Unterricht hervortreten, indem die Pflege der Anschauung und planmäßigen Beobachtung, sowie die Erziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit als wichtigste Aufgabe betrachtet wird. Die biologischen Wissenschaften, welche 1879 aus dem Lehrplan der preußischen höheren Lehranstalten gestrichen wurden, sind wieder einzuführen, da eine gründliche naturwissenschaftliche Bildung von höchstem Werte für die Männer ist, welche in leitender Stellung auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens Einfluß zu nehmen berufen sind und diese zumeist dem Gymnasium ihre Bildung verdanken. In allen Fächern werden Schülerübungen verlangt. Auf technologische Besichtigungen, Schülerausflüge, Besuche von zoologischen und botanischen Gärten usw. wird besonders Wert gelegt.

Die Biologie soll im letzten Halbjahr der Oberprima mit der Anthropologie und mit einem elementaren Kurs der physiologischen Psychologie ihren Abschluß finden. Dabei soll einseitigen Ideen durch wissenschaftliche Kritik entgegengewirkt werden.

Hygienische Fragen sollen im biologischen und chemischen Unterricht schon auf der Unterstufe, mehr noch bei der Anthropologie erörtert werden. Die Frage der sexuellen Belehrung soll nicht als solche in den Unterricht aufgenommen werden. Über dieselbe, insbesondere über die in sexueller Beziehung vorliegenden Gefahren (wie auch über die Gefahren des Alkoholismus) hält es die Kommission für wichtig, daß nicht immer der Biologe, sondern jeweils die geeignetste Persönlichkeit (auch ein Arzt oder der Direktor der Anstalt damit betraut wird).

Die Geologie ist der obersten Klasse zugewiesen, um als Abschluß des chemisch-biologischen Unterrichts den Schülern ein lebendiges Bild unserer Kenntnis vom Aufbau der Erde zu bieten, wie in der Physik und Mathematik ein Einblick in die Gesetzmäßigkeit des Kosmos den Abschluß bilden soll. Die Erdkunde soll nach und nach mit den naturwissenschaftlichen Studien in nähere Beziehung gebracht werden.

Ausführliche Lehrpläne sind anhangsweise beigefügt.

Weitere Verhandlungen betrafen die Frage der Vererbung und in der medizinischen Hauptgruppe die Natur und Behandlung der Pellagra.

2. Dr. **Max Wildermann**, Jahrbuch der Naturwissenschaften 1904—1905. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik, Chemie und chemische Technologie, Astronomie und mathematische Geometrie, Meteorologie und physikalische Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie, Forst- und Landwirtschaft, Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie, Länder- und Völkerkunde, angewandte Mechanik, Industrie und industrielle Technik. 20. Jahrg., unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. XIII u. 537 S. mit 23 Abbild. Mit einem Anhnng: Generalregister über die Jahrgänge 1900/01—1904/05. Freiburg i. B. 1905, Herdersche Verlagsbuchh. 7 M.

Bei Gelegenheit des Erscheinens vom 20. Jahrgang dieses Jahrbuches, das bereits einigemal im Jahresbericht erwähnt wurde (vgl. 49. Bd., S. 106) möge nochmals auf dieses Unternehmen hingewiesen werden, welches sich die Aufgabe gestellt hat, weitesten Kreisen die wichtigsten Errungenschaften vorzuführen, welche in dem abgelaufenen Jahre auf dem Gebiete der Naturwissenschaften bekannt wurden. Aus dem Titelblatt kann der Leser schon die Reichhaltigkeit des Inhaltes beurteilen und erkennen, welche Fülle des interessantesten Materials in dem Bande enthalten ist. Ein besseres Urteil gewinnt man noch aus dem Inhaltsverzeichnis (S. VII bis XIII), welches auch auf dem von der Verlagshandlung herausgegebenen Prospekt ausführlich abgedruckt ist.

Der vorliegende Band enthält am Schlusse ein Generalregister für die Jahrgänge XVI—XX, das für die Besitzer der ganzen Reihe von wesentlichem Vorteil ist, auch zum nachträglichen Anschaffen einzelner Jahrgänge anregen mag. Auch das Totenregister, das in jedem Jahrgange mit einigen Angaben über das Leben und Wirken hervorragender Gelehrten enthalten ist, wurde auf die letzten 5 Jahre ausgedehnt.

Es kann daher der Wildermannsche Jahresbericht allen bestens empfohlen werden, der ohne Kenntnis der Literatur der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer einen Überblick über die neuen Errungenschaften der Wissenschaft gewinnen wollen.

3. Jahrbuch der Naturkunde. 3. Jahrg. 1905. Herausg. von H. Berdrow. (Prohaskas illustr. Jahrbücher.) 222 S. Teschen 1905, K. Prohaska. 1,50 K.

Zum dritten Male liegt uns dieses Jahrbuch vor, das in gedrängter Kürze über eine Reihe bemerkenswerter naturwissenschaftlicher Fragen Aufschluß gibt, welche in dem abgelaufenen Jahre in hervorragender Weise entwickelt wurden. Es sind 8 Gruppen im Inhalt vertreten. Die Astronomie führt den Leser in launiger Weise durch das Weltall, und lehrt dabei, was wir über den Mars und andere Planeten, über die Fixsterne, die Milchstraße u. a. wissen. Die Meteorologie führt uns merkwürdige Erscheinungen aus der atmosphärischen Elektrizität, geht dann auf die magnetischen Wirkungen der Sonne über, bespricht Regen, Wind- und Wetterprophezeiungen. Aus Geologie wird von der Lebensgeschichte der Erdrinde berichtet, die Abnahme der Gletscher wird besprochen, es wird der fossilen Funde von Pflanzenresten in tertiären Schichten der Polarzone gedacht, die auf ein fast tropisches Klima dieser Gegenden in jener Zeit schließen lassen. Es wird den Forschungen am Südpol gedacht, der merkwürdigen Hypothese über das Wandern der Pole; aus den Alpen und den Meerestiefen werden Beobachtungen mitgeteilt, endlich über neue Mineralvorkommnisse. Aus der Naturkunde werden unter dem Titel Radium, Strahlungen, Weltäther, neue Elemente, das magnetische Feld u. a. an-

regende Mitteilungen gebracht. Dem Rätsel des Lebens wird in der Allgemeinen Biologie nachgegangen, wobei das Leben auch auf das Mineralreich ausgedehnt wird und u. a. die Kristallisation als organischer Vorgang angesehen wird. Es werden aus dem Pflanzen- und Tierleben anregende Mitteilungen gemacht, endlich auch über den Herrn der Schöpfung.

Das Jahrbuch bietet daher eine sehr anregende und belehrende Beschäftigung für Gebildete und die reifere Jugend, und kann daher zum Bekanntwerden neuer Entdeckungen vorteilhaft beitragen, doch ist nicht zu verhehlen, daß manches Hypothetische mitgeteilt ist, was wohl späteren Forschungen gegenüber nicht standhalten wird.

4. Natur und Schule. Zeitschr. f. d. gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. Herausg. von B. Landsberg, O. Schmeil und B. Schmid. IV. Band. VIII und 567 S. mit 129 Textabbildungen, 21 Abbildungen auf 2 Tafeln, 1 Skizze, 1 Unterrichtskarte u. 3 Tafeln. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 12 M.

Auch der 4. Band dieser Zeitschrift zeugt von dem regen Interesse, welches von den verschiedensten Seiten derselben zugewendet wird. Wir finden daher eine ganze Reihe von belehrenden Aufsätzen aus den verschiedensten Seiten des Naturwissens und seiner Verwendung in der Schule. Einzelne Artikel berühren ähnliche Themen, wie die früheren Jahrgänge (vgl. Jahresbericht 57. Bd., S. 214). So wird die schwierige Frage über sexuelle Belehrung der Jugend in verschiedenem Sinne mehrfach besprochen. Biologische Fragen werden wiederholt behandelt, ebenso werden über Lehrpläne, Schulwesen, Zeichnen und Modellieren beim Unterricht in Naturkunde wertvolle Mitteilungen gebracht. Es wird über Fortschritte in der Physik berichtet, namentlich über solche in der Mikroskopie und andere Teile der Optik, sowie über Magnetismus und Elektrizität. Anregend ist auch die Frage über den Wert des Linnéschen Pflanzensystems beim Unterricht und beim Pflanzenbestimmen in Beleuchtung von verschiedenen Seiten, ebenso andere Mitteilungen aus den Gebieten der Zoologie und Botanik; so ein Schülerausflug zur Einführung in die Geologie. Mehrfach sind Mitteilungen über „kleine Schulversuche", Selbstbeobachtetes auf verschiedenen Gebieten, Irrtümer und Streitfragen, sowie Lehrmittel vorhanden. Einen großen Teil des Inhaltes bilden die Besprechungen von Büchern und Lehrmitteln, zum Teil in ausführlichen Referaten, sowie Versammlungsberichte.

Die Zeitschrift bewahrt daher in jeder Richtung ihren hohen Wert für jeden Leser, der sich für die Entwicklung des naturkundlichen Unterrichts interessiert, und namentlich für diejenigen, welche sich selbst an den Fortschritten derselben beteiligen.

5. Dr. **H. Potonié** und Dr. **F. Koerber**, Naturwissenschaftliche Wochenschrift, einschließlich der Zeitschrift „Die Natur". Organ der Gesellschaft für volkstümliche Naturkunde in Berlin. Jena, Gustav Fischer. Neue Folge V. Band, der ganzen Reihe XXI. Band. Halbjährlich 6 Nummern 4 M.

Diese, vor 5 Jahren in den Verlag von Fischer übergegangene Zeitschrift hat seitdem eine größere Bedeutung gewonnen. Sie hat den Zweck, Gebildete aller Kreise, namentlich auch den Lehrstand mit den neuen Errungenschaften in allen Zweigen des Naturwissens bekannt zu machen. Sie bringt in erster Reihe Originalabhandlungen, sodann zusammenfassende Referate über verschiedene Forschungsgebiete und berichtet über einzelne hervorragende Arbeiten und Entdeckungen, sodann bringt sie Mitteilungen

über neue Instrumente und Arbeitsmethoden, überhaupt aus dem wissenschaftlichen Leben, macht auf hervorragende literarische Erscheinungen aufmerksam, und gibt schließlich den Lesern Aufschluß über manche Fragen, die ihr aus deren Kreis gestellt werden.

Die uns vorliegenden 13 Nummern des laufenden Jahrganges (1906) enthalten u. a. einen Vortrag von Schwendener über die Sinnesorgane der Pflanzen, vornehmlich nach den betr. Untersuchungen des Prof. Haberlandt; ferner Abhandlungen von Dr. Gothan über den Gagat; von Dr. Winter über Legierungen; von Prof. König über die Rassel der Klapperschlange; Prof. Max Schmidt über die Bezeichnung der hohen und tiefen Töne; Dr. Diels über die Vegetation des hohen Südens; Dr. Richter über Anfertigung von mikroskopischen Dauerpräparaten aus dem Gebiete der Zoologie; Ingenieur Will über Korns Fernphotographie; Ingenieur Dieterich über die argentinischen Minenberichte; Dr. Eckardt über die klimatischen Verhältnisse der Vorzeit; Dr. Stremme über die Eigenwärme der Kohlen; E. Ule über eigentümliche Ameisennester am Amazonenstrom; H. Potonié über die Bildung von Eisenerzen durch Organismen; Prof. Dr. Dönitz über die Hämatozoen-Krankheiten. —

Kleinere Mitteilungen liegen aus allen Gebieten der Naturkunde vor. So wie die größeren Aufsätze wichtige Fragen in erschöpfender Weise behandeln und aufklärend in verschiedener Weise wirken, so behandeln die kleineren Mitteilungen ähnliche Themata. Zahlreiche gute Holzschnitte erhöhen häufig den Wert des Textes. Interessant sind auch die Wetterübersichten von einer Reihe von Stationen, die monatlich geboten werden, ebenso die Himmelserscheinungen. Die Bücherbesprechungen können den Leser in sicherer Weise bei der Wahl eines Werkes leiten, und endlich bietet der „Briefkasten" oft wichtige Aufklärungen, und bietet dem Leser Rat und Erklärung, wenn er sich an die Redaktion wendet. Verlockend zum Bezuge der Zeitschrift ist auch der geringe Preis der Zeitschrift, der es bewirkte, daß sie zu einer ungemein starken Verbreitung gelangte.

6. **Richard Hertel**, Heimatkunde im Naturgeschichtsunterricht des Seminars und des Hunartmoor bei Ohrdruf. (25. Jahresbericht des Herzog Ernst-Seminars zu Gotha). 17 S. mit einer Kartenskizze. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 60 Pf.

Der Verfasser zeigt, wie in Kunst und Wissenschaft das Interesse an der Heimat in unserer Zeit sich vielfach geltend macht, und begrüßt es warm, daß auch in der Schule die Kenntnis des Heimatlichen mehr und mehr betont wird; daß aber auch noch viel in dieser Richtung geschehen könne und solle. Namentlich im Seminar soll dem künftigen Lehrer die Gelegenheit mehr geboten werden die Heimat näher kennen zu lernen, wobei besonders darauf Rücksicht zu nehmen sei, das Leben in der Natur, die wechselseitige Abhängigkeit der Naturkörper und der Naturerscheinungen kennen zu lernen. Als einen Beitrag in dieser Richtung gibt der Verfasser im weiteren Verlauf seiner Arbeit als Beitrag zur Kenntnis der Heimat eine Schilderung des Hunartmoores bei Ohrdruf. Er beginnt mit einer geschichtlichen Skizze und geht dann namentlich auf die Betrachtung der Pflanzenwelt ein, wobei er Gelegenheit findet, das Leben der Pflanzen eines Torfmoores zu schildern.

Die anregende kleine Arbeit wird nicht nur den Schülern des Verfassers willkommene Belehrung bieten, sondern erscheint auch als Muster derartigen Arbeiten für andere Gegenden recht passend.

7. Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. Organ der Gesellschaft Lehrmittel-Zentrale und des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, geleitet von Prof. Robert Neumann und Schulinsp. Julius Fischer mit der Beilage: Österreichische Jugendschriftenrundschau. Heft 1—6. Tetschen 1905, O. Henckel. 5 M.

Die Durchsicht der 6 Hefte des letzten Jahrganges der Periodischen Blätter bietet abermals eine Reihe von anregenden Aufsätzen und Mitteilungen. Namentlich werden Lehrmittel für den physikalischen und naturgeschichtlichen Unterricht beschrieben, deren Anfertigung und Beschaffung in einfacher und billiger Weise erklärt. Es werden Anleitungen zu Naturbeobachtungen im Freien bei Ausflügen und im Hause erwähnt, zu Schülerbeobachtungen wird angeregt, dabei an den Schutz der Pflanzen- und Tierwelt, sowie der Naturdenkmäler gedacht. Biologische Angaben werden besprochen. In jedem Hefte ist eine Anzahl von geometrischen Aufgaben durchgeführt. Dabei werden Berichte über einzelne Vereine, namentlich über die Lehrmittelzentrale abgedruckt, so daß der Leser in verschiedener Richtung Anregung empfängt.

Einen besonderen Wert hat auch die neue Beigabe der Zeitschrift, die Österreichische Jugendschriftenschau, welche außer mehreren bemerkenswerten Aufsätzen auch ein Verzeichnis von empfehlenswerten Jugendschriften gegeben, welche neben einer Reihe von Büchern: für Mutter und Kind, Schriften für verschiedene Altersstufen bezeichnet.

8. Dr. **Karl Kraepelin**, Naturstudien in der Sommerfrische. Reise-Plaudereien. Ein Buch für die Jugend mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. VI und 176 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Der Verfasser ist recht fleißig. Im Jahre 1896 (vgl. Jahresbericht 48. Bd., S. 81) erfreute er die Jugend zum ersten Male mit den „Naturstudien im Hause", denen bald solche Studien im „Garten", in „Wald und Feld" folgten. In gleicher Weise führt der Verfasser nun die Jugend in die Sommerfrische, wo sie am besten Gelegenheit findet, neue Eindrücke zu empfangen und ungewohnte Erscheinungen zu beobachten, und auch die meiste freie Zeit hat sich mit denselben eingehender zu befassen. Wie in den früheren „Naturstudien" ist auch hier die Form eines anregenden Gespräches zwischen dem Vater und seinen 3 Söhnen gewählt. Es wird zuerst eine Eisenbahnfahrt geschildert, bei welcher verschiedene Beobachtungen gemacht und erklärt werden, die Wanderung im Harz gibt Anlaß zur Besprechung geologischer Lehren und einschlagender Erscheinungen aus der Pflanzen- und Tierwelt, wobei auch der ausgestorbenen organischen Natur gedacht und selbst die Entwicklung des Menschengeschlechts seit der Diluvialzeit berührt wird.

Eine zweite Fahrt geht sodann die Elbe hinab ins Meer. Das gibt abermals Anlaß zu vielen einschlagenden Wahrnehmungen und zur Belehrung auf den betreffenden Zweigen der Naturkunde.

Das Werkchen darf daher ebenso wie die früheren Schriften des Verfassers als eine sehr zweckmäßige Lektüre für die Jugend empfohlen werden, es bildet eine Ergänzung und Vertiefung des systematischen Unterrichts.

9. Prof. Dr. **E. Teichmann**, Der Befruchtungsvorgang (Aus Natur und Geisteswelt Bd. 70). IV und 103 S. mit 7 Abbildungen und 4 Doppeltafeln. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,25 M.

Dem Verfasser erschien es immer erstaunlich, daß in unserer Zeit, für welche ein großer Wissensdurst charakteristisch ist, das von ihm behandelte Problem in weiten Kreisen so wenig Beachtung findet. Er erklärt dies

damit, daß das Befruchtungsproblem erst in neuerer Zeit von der Forschung wieder aufgenommen und gefördert wurde und versucht nun, die Ergebnisse dieser Forschungen in allgemeinverständlicher Form darzulegen.

Einleitend gibt er eine geschichtliche Darstellung, nach der erst im letzten Viertel des verflossenen Jahrhunderts die Befruchtung als Verschmelzung zweier verschiedenartiger Zellen erkannt wurde. Der Verfasser bespricht nun das Wesen der Zelle und untersucht den Vorgang der Zellenteilung, geht darauf zu der Entstehung der Propagationszellen über, die in zwei Formen auftreten, als Ei und als Spermatozoon und schildert nun das Wesen der Befruchtung, wie es bei den Eiern niederer Tiere beobachtet wurde. Er zeigt, wie bei einzelligen Wesen die Vermehrung durch einfache Teilung, wie aber daneben auch eine Vereinigung zweier Individuen stattfindet, die sich wechselseitig befruchten, während in anderen Fällen nur eine einseitige Befruchtung auftritt.

Wenn auch manches in den geschilderten Vorgängen noch näherer Klärung durch weitergehende Untersuchungen bedarf, so gibt das Gesagte doch schon einen guten Einblick in das Wesen derselben, zumal der Text durch eine große Zahl ausgezeichneter Abbildungen unterstützt wird. Das Werkchen kann daher zur Einführung in die Kenntnis des Befruchtungsvorganges bestens empfohlen werden.

IV. Naturgeschichte der drei Reiche.

1. **Robert Neumann,** Naturgeschichte für Bürgerschulen. In Lebensbildern bearb. 315 S. mit 307 Abbildungen, 6 Farbentafeln und 1 Karte. Wien 1906, F. Tempsky. 3,60 K.

Dieses für die österreichischen Bürgerschulen bestimmte Werk teilt seinen Gegenstand in 3 Teile. Der erste vorbereitende Teil, für die 1. Klasse bestimmt, ordnet die Objekte nach den Jahreszeiten. Im Herbst werden Bergwerk und Steinbruch besprochen, eine Reihe von 14 Mineralstoffen. Im Winter folgen: Tiere im Hause (neben eigentlichen Haustieren auch Hausmaus und Fledermaus); Wald und Feld (Fichte, Moos, einige Säugetiere und Vögel); der Teich (einige Fische). Im Frühling werden aus dem Garten und im Freien einige Frühlingsblumen, Obstbäume, einige Wirbeltiere, Insekten, Weide und Hundsrose, Krebs und Flußmuschel beschrieben. Im Sommer erscheinen aus Haus und Garten: Stubenfliege, Kreuzspinne, Krebs und Flußmuschel; vom Felde der Maulwurf, der Regenwurm, die grüne Heuschrecke, Roggen, Kartoffel und Erbse; aus dem Walde Eiche, Tollkirsche, Tüpfelfarn und Herrenpilz.

Der zweite Teil bringt Tiere, Pflanzen und Mineralien in systematischer Folge. Dabei ist der Lehrstoff für die 3. Klasse mit einem Stern bezeichnet. An die Beschreibung der Tiere reiht sich eine systematische Übersicht und Belehrungen über den inneren Bau, sowie einige Abschnitte über die landschaftliche Verbreitung der Tiere, ebenso bei den Pflanzen ein Abschnitt über Bau und Leben der Pflanzen, das Pflanzensystem und die landschaftliche Verbreitung der Pflanzen: a) einheimische Pflanzen: Wald, Feld und Wiese, Sumpf- und Wasserpflanzen, Gebirgspflanzen, Gartenbau; b) Steppen- und Wüstenpflanzen; c) Die mittelländische Pflanzenwelt; d) Pflanzenwelt der Tropen, Urwald, tropische Kulturpflanzen. Der mineralogische Teil erwähnt: Urgebirge und Absatzgebirge, eigentliche Mineralien, und enthält eine Übersicht der Gesteine und Mineralien. Den Schluß bildet: Bau und Gesundheitspflege des menschlichen Körpers.

Die Auswahl der Objekte ist passend, die Ausführung der Beschreibungen berücksichtigt in zeitgemäßer Weise die Beschaffenheit der Organismen mit Bezug auf ihre Lebensweise. Die eingetretenen allgemeinen Abschnitte geben ein zusammenfassendes Bild der einzelnen Gruppen und der 3 Naturreiche, wobei auf die Verteilung der Naturkörper an der Erdoberfläche und auf die Entwicklung der organischen Natur mit der Entwicklung der Erde hingewiesen wird. Dabei ist der Text durch eine große Anzahl passender und meist sehr guten Bilder, sowie einer Karte über die Verbreitung wildlebender Tiere auf der Erde und eine pflanzengeographische Karte der Erde unterstützt. Doch sind die farbigen Tafeln zum Teil in der Färbung weniger gelungen.

Jedenfalls entspricht das Werk ganz seinem Zwecke, dem Unterricht als Stütze zu dienen.

2. **K. Heinrich Vogel**, Naturgeschichte. Für mehrklassige Volks- und Töchterschulen. 1. Stufe. 6. verb. Aufl. 56 S. mit 26 Abbildungen. Leipzig 1905, Ed. Peters Verl. 30 Pf.

Das nach der 1. und 2. Auflage (Jahresbericht 32. und 37. Bd.) als gut angelegte Werkchen erscheint hier abermals in einer mit der Zeit etwas vermehrten und verbesserten Auflage, welche auch gelegentlich Hinweisungen auf den Zusammenhang der Lebensweise mit den Organen enthält. Übrigens können gelegentlich noch kleine Änderungen empfohlen werden. So wird es jetzt vielfach angezweifelt, daß der Hase mit offenen Augen schläft. Der Schwefel schmilzt nicht schon in siedendem Wasser. Die Steinkohlen sind wohl in der Regel dort entstanden, wo die betreffenden Pflanzen wuchsen.

3. **K. Heinrich Vogel**, Naturgeschichte. Für mehrklassige Volks- und Töchterschulen. 2. Stufe. 6. verm. Aufl. 91 S. mit vielen Abbildungen. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Dieses Werkchen ist nach der 2. Auflage im Jahresbericht (Bd. 37, S. 38) bereits als gut angelegt bezeichnet worden. Es enthält ganz sachgemäße Beschreibungen von 36 Tieren, (29 Wirbeltiere, 1 Muschel, 6 Insekten), 34 Pflanzen (31 Blütenpflanzen, 2 Farne, 1 Pilz) und 9 Mineralien (3 Metalle, 3 Brenze, Ton, Gips, Granit). Auf die Einzelbeschreibung der Pflanzen folgt eine Übersicht der Hauptteile der Pflanzen. Die Abbildungen sind nicht zahlreich und sehr verschiedenartig, zum Teil recht gut, zum Teil bilden sie die Tiere in veralteter Weise ab, etwa wie ausgestopfte Exemplare.

4. **Jos. Nießen**, Naturgeschichtliche Lebens- und Charakterbilder f. d. Volksschule. Ein Hilfsbuch zur Vorbereitung auf den naturgeschichtlichen Unterricht. III. Teil. Für das 7. und 8. Schuljahr. 3. verb. Aufl. 216 S. mit 62 Abbildungen. Düsseldorf 1905, L. Schwann. 2 M.

Das schon mehrfach nach seinen 3 Teilen von uns besprochene Werkchen kann wieder als brauchbare Unterlage für den Unterricht bezeichnet werden, wenn es auch nicht immer den gegenwärtig meist geltenden Anforderungen entspricht. Aber der Lehrer kann ja im Unterricht die Beziehungen der Organe zu der Lebensweise u. a. leicht einbeziehen. Anderseits sind manche Stellen einer Änderung bedürftig. Zum Beispiel ist es höchst unwahrscheinlich, daß ein Kamel einen Menschen den Kopf vom Rumpfe abbeißen kann. Ebenso entsprechen die Knochen des Fußes

durchaus nicht völlig denen der Hand (S. 99). Sie sind so verschieden, daß man die Affen sogar nicht als Vierhänder (S. 95) ansprechen kann. Die Gruppe der Vielhufer ist schon lange aufgelöst. Der Strauß hat nur an der großen Zehe einen hufartigen Nagel (Fig. 30). Statt Sündflut schreibt man Sintflut. Etwas übertrieben ist es, daß der Sand der heißen Zone in der trocknen Jahreszeit „glühend" wird. Die Luft enthält keinen Wasserstoff, aber oft viel Wasserdampf. Unverständlich ist, daß der Wal seine Schnelligkeit seiner gewaltigen Fettschicht verdanken soll. Auch hat man sich den Walen beim Fange wohl mit Ruderbooten, nicht aber mit Segelbooten genähert.

5. **Alfred Lehmann**, Berichtigungen und Ergänzungen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Sammlung von biologischen, die neuesten Forschungen berücksichtigenden Notizen in alphabetischer Reihenfolge. Zwickau 1905, Förster & Borries.
   Teil I: Zoologie und Anthropologie. 60 S. 70 Pf.
   Teil II: Botanik. Mit Anhang: Mineralogie, Chemie, Physik. 56 S. 70 Pf.

Da in den naturgeschichtlichen Werken oft Angaben sich finden, namentlich biologischer Art, welche neueren Beobachtungen und Forschungen widersprechen, hat der Verfasser sich die Mühe genommen, in den beiden vorliegenden Bändchen eine Anzahl von solchen Mitteilungen zusammenzustellen, welche zur Berichtigung von oft weitverbreiteten Irrtümern gelten sollen. Einzelnes davon ist zwar schon in verschiedenen neueren Werken zu lesen, anderes ist noch nicht ganz sichergestellt. Immerhin gibt das Werkchen reichliche Anregung zu Beobachtungen in dieser Richtung, und ist durch viele seiner Mitteilungen wirklich belehrend. Es darf daher mit Recht auf die beiden Bändchen aufmerksam gemacht werden, da sie geeignet sind, vielen weitverbreiteten Irrtümern entgegenzuwirken.

6. Sammlung naturwissenschaftlicher pädagogischer Abhandlungen, herausg. von O. Schmeil und W. B. Schmidt. Band II, Heft 2. Dr. F. Höck, „Sind Tiere und Pflanzen beseelt?" Lehrstoff f. d. Unterricht in Prima im Anschluß an die Philosophische Propädeutik. 25 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1 M.

Der Verfasser weist in der Einleitung darauf hin, daß man im Unterricht bei verschiedenen Tieren (z. B. Säugetieren und Insekten) auf ihre hohe geistige Begabung hinweisen müsse. Aber erst in der obersten Klasse könne man von einem Seelenleben der Tiere und Pflanzen sprechen. Man solle in der philosophischen Propädeutik dazu Gelegenheit nehmen. Da aber dieses Fach meist von einem Lehrer vorgetragen wird, welcher den Naturwissenschaften fernsteht, wäre es wünschenswert, wenn ein echter Biologe Unterricht in der Prima erteile. Einstweilen soll hier der Versuch gemacht werden, den Lehrern, welche weniger tief in die Lebensvorgänge eingedrungen sind, einen Einblick in das Seelenleben aller Lebewesen zu eröffnen, wodurch sie sich vielleicht entschließen würden, auf Grund des Studiums verschiedener im Verlaufe genannter Schriften sich eingehender mit der Frage zu befassen, sowie ihre Schüler darin einzuführen, da — wenn dieselbe auf die Hochschule verschoben wird — vielen die Gelegenheit abgeht, sich mit der Seelenkunde zu beschäftigen.

Der Verfasser geht nun zuerst auf die Frage ein: Was sind seelische Vorgänge? und stellt dieselben in Gegensatz zu körperlichen Vorgängen. Er geht sodann weiter ein auf die Frage, ob die Wirbeltiere und dann ob die wirbellosen Tiere beseelt seien, endlich ob auch bei Pflanzen ein Schluß

auf seelische Vorgänge möglich sei. Unter andern stützt er sich in der letzten Frage auf die Darlegungen Haberlandts, der in den Pflanzen gezeigt hat, daß sie Organe besitzen, die man als Sinnesorgane deutet. Er findet dann, daß der letzte, scheinbar so große Gegensatz zwischen Pflanzen und Tieren verschwindet, da man auch bei den niedersten Organismen, wo man von deutlich erkennbaren Sinnesorganen nicht sprechen kann, doch ein gewisses Seelenleben anerkennen müsse.

Das anregend geschriebene Werkchen sei hiermit der Aufmerksamkeit der Leser empfohlen, wenngleich von vornherein der Gegensatz zwischen körperlichen und seelischen Vorgängen zum Widerspruch herausfordert, und gewiß die Frage noch vielfaches Studieren erfordert.

V. Anthropologie.

1. **Woldrichs** Leitfaden der Somatologie und Hygiene des Menschen sowie der Schulhygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 10. verb. Aufl. Unter Mitwirkung von Dr. Leo Burgerstein u. Dr. Aug. Netolitzky herausg. von Dr. Alfred Burgerstein. 130 S. mit 80 in den Text gedruckten, darunter 14 farbigen Abbildungen. Wien 1905, A. Hölder. 1,42 K.

Dieser Leitfaden schildert im I. Teil den Bau des menschlichen Körpers und bespricht vor allem die Organe desselben im gesunden Zustande, geht aber zugleich auf krankhafte Erscheinungen ein, gibt Ratschläge für die Erhaltung der Gesundheit und für das Verhalten bei Erkrankungen.

Ein besonderer Abschnitt beschäftigt sich mit der Hilfe bei Körperverletzungen. Da solche teils in der Schule selbst, dann aber auch bei Ausflügen mit der Jugend nicht selten vorkommen, ist es sehr zweckmäßig, daß der werdende Lehrer damit vertraut wird. Dasselbe gilt auch von dem Abschnitte über Schulhygiene, wenn auch hierbei die Tätigkeit des Lehrers eine beschränkte ist, da die Behörden und namentlich die Baumeister beim Bau der Schulhäuser maßgebend sind. Aber die Hygiene des Unterrichts selbst liegt wieder dem Lehrer ob. Er kann auch bei den Kindern und bei den Eltern häufig belehrend in hygienischer Beziehung wirken. Er kann die Wohltätigkeit anregen, daß ärmeren Kindern eine Hilfe in jeder Richtung hin zuteil werde. Ebenso ist auch der Abschnitt über Infektionskrankheiten sehr wichtig. Seine Kenntnis sollte in weiteren Kreisen verbreitet werden.

Seiner genauen Anlage nach eignet sich der „Leitfaden" vorzüglich für den Unterricht an den betreffenden Lehranstalten, und seine Verbreitung kann nur den besten Erfolg für die Jugend und den Staat haben.

2. **K. Heinrich Vogel**, Anthropologie und Gesundheitslehre. Wiederholungsbuch für mehrklassige Volks- und Mädchenschulen. 16. verb. u. verm. Aufl. 121.—130. Tausend. 41 S. mit 22 Abbildungen. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 25 Pf.

Seitdem die 3. Auflage dem Referenten vorlag, (1884, S. 42), hat Vogels Anthropologie eine große Verbreitung erlangt. Seit dieser Zeit ist der Abschnitt über geistige Getränke verändert worden, ebenso die Abschnitte über Wohnung, Kleidung, Heizung, Gesundheitspflege u. a. Benutzt wurde dabei das Gesundheitsbüchlein vom k. Gesundheitsamt. Bei den vielen angehängten Fragen wird es zuweilen nötig sein, das vom Verfasser herausgegebene Werk: Anthropologie und Gesundheitslehre für Lehrer und zum Selbstunterricht einzusehen. Die große Verbreitung des kleinen Werkes spricht für seine Verwendbarkeit.

3. Dr. med. **O. Frey**, Atlas der Anatomie des Menschen, Beschreibung des menschlichen Körpers und der Tätigkeit seiner Organe; für Schule und Haus bearb. 29 feine Farbendrucktafeln mit 67 Abbildungen, 70 S. Text mit 70 Abbildungen und ein zerlegbares Phantom des menschlichen Körpers. Eßlingen 1905, J. F. Schreiber. Geb. 5 M.

Dieser anatomische Atlas ist nicht nur zur Belehrung in Schule und Haus bestimmt. Er soll auch für Sanitätsleute, Samariter, Krankenpfleger usw. dienen, um sie über den Bau des menschlichen Körpers zu unterrichten. Es sind deshalb auf 29 farbigen Tafeln die Organe unseres Körpers abgebildet, teils in ihrem Zusammenhang, mehrfach auch vergrößerte Bilder einzelner kleiner Organe, von Durchschnitten usw. Teils sind den Bildern die nötigen Erklärungen beigedruckt, zum Teil erfüllen denselben Zweck die zwischengehefteten Textseiten, welche auch eine Reihe ergänzender schwarzer Bilder enthalten und den Bau der Organe, ihre Tätigkeit im normalen Zustande in hinreichender Weise verständlich machen, auch auf krankhafte Erscheinungen hinweisen. Besonderen Wert hat auch das beigegebene „Phantom" des menschlichen Körpers, das eine Länge von 43 Zentimeter hat und den enthäuteten Körper zeigt, bei welchem durch Umklappen der oberen Organe nach und nach die inneren Organe sichtbar gemacht werden, wodurch eine deutlichere Übersicht der Organe gegeben und das Studium unseres Organismus besser als durch ein einfaches Bild möglich wird. Der Atlas entspricht daher sehr wohl dem durch den Verfasser angestrebten Zwecke.

Als Druckfehler sei bemerkt, daß auf Tafel 12 am Augenhintergrund zu lesen ist: Gegend des gelben Flecks statt des blinden Flecks.

4. Dr. **Robert Lensch**, Der Bau des menschlichen Körpers mit Rücksicht auf die Gesundheitspflege. 3. verm. u. verb. Aufl. 90 S. mit 32 Bildern. Groß-Lichterfelde 1906, B. W. Gebel. Geb. 1,20 M.

Das wiederholt an dieser Stelle zur Anzeige gebrachte Werkchen (vgl. Jahresbericht 50. Bd., S. 109) ist auch in der neuen Auflage als guter Leitfaden beim Unterricht zu empfehlen, da es von gesunden, im Vorwort entwickelten Grundsätzen ausgehend durchgeführt ist. Da die neue Auflage der vorigen vollkommen entspricht, sei nur auf unsere frühere Anzeige hingewiesen.

5. **F. C. Nolls** Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie) nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und Lehrerbildungsanstalten. 5. Aufl. besorgt von Prof. Dr. H. Reichenbach. 120 S. mit 113 Abbildungen, sowie 2 Tafeln und 1 Karte in Farbendruck. Breslau 1905, F. Hirt. 1,50 M.

Das von uns bereits mehrfach erwähnte (zuletzt Bd. 54, S. 183) und als vorzüglich allgemein anerkannte Werkchen ist abermals in neuer Auflage erschienen. Der im wesentlichen gleichgebliebene Text wurde hier und da vereinfacht, namentlich aber sind viele Figuren erneuert; hinzugekommen ist eine Karte über die Kulturformen der Menschheit und eine Tafel in Farbendruck über Menschenrassen. Neu ist auch die bildliche Darstellung des Malariaparasiten. Nolls Anthropologie ist daher nach wie vor als eines der besten kleinen Lehrbücher zu empfehlen, sowohl in Hinsicht auf Auswahl und Behandlung des Textes, wie in bezug auf die vorzügliche Ausstattung durch deutlichen Druck und ausgezeichnete Abbildungen in großer Zahl.

6. **H. Blücher**, Die Abstammung des Menschen. 80 S. (Miniaturbibliothek 674/675.) Leipzig, A. O. Paul. 20 Pf.

Die Miniaturbibliothek hat sich die Aufgabe gestellt, Aufklärung in den weitesten Kreisen zu verbreiten, und so soll das vorliegende Heftchen über die Abstammung des Menschen unterrichten, wie sie sich nach den Resultaten der Naturforschung in heutiger Zeit darstellen läßt. Zum näheren Verständnis wird zuerst die Entwicklung unseres Erdballes kurz geschildert. Es wird dann nach den ersten Spuren des Menschen in den geschichteten Gesteinen gesucht, auf Kunstprodukte und Knochenreste hingewiesen, soweit sie mit Sicherheit vom Menschen stammen, und endlich der Stammbaum des Menschen entwickelt, wie ihn die Forscher sich heutzutage vorstellen.

In gedrängter Kürze erhält der Leser eine genügende Vorstellung über die vom Verfasser aufgestellte Frage und erfährt zugleich die wesentlichsten Sätze aus der Lehre vom sog. Darwinismus, so daß das anspruchslose Werkchen seinem Zwecke als ganz gut entsprechend bezeichnet werden kann.

7. Dr. **Samosch**, Schularzt in Breslau, Über die Notwendigkeit der Anstellung von Schulärzten an höheren Schulen. Vortrag, gehalten in der hygienischen Sektion der Schlesischen Gesellschaft. (Sonderabdruck aus Zeitschrift für Schulgesundheitspflege Bd. XVI.) 36 S. Hamburg 1904, L. Voß. 50 Pf.

Ein Schriftchen, das die Tätigkeit des Schularztes in gediegener Weise beleuchtet, und daher allgemeine Verbreitung verdient.

8. **R. Fritzsche**, Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. Präparationen zur Menschenkunde und Gesundheitslehre (aus Manns Pädag. Magazin. 244. Heft.) 61 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 75 Pf.

Ein recht zweckmäßiges ausgeführtes Werkchen, das den Lehrer bei der Behandlung des Ernährungsprozesses beim Menschen in gelungener Weise leiten kann.

VI. Zoologie.

1. **C. Claus**, Lehrbuch der Zoologie, neu bearb. von Dr. Karl Grobben, Prof. d. Zoologie. 7. neubearb. Aufl. X u. 955 S. mit 966 Figuren. Marburg 1905, N. G. Elwert. 16 M.

Nach dem Tode des Verfassers wendete sich die Verlagsbuchhandlung an Prof. Grobben wegen der Neuausgabe des Werkes. Dieser war schon als Schüler und Assistent, sowie später Kollege des Verfassers bereits an den früheren Ausgaben, namentlich an der illustrierten Ausgabe beteiligt und als Nachfolger des Hofrats Claus im Lehramt gewiß die geeignetste Persönlichkeit, um das Werk in dem Sinne seines Gründers auf der Höhe der Zeit zu erhalten. Die mittlerweile vorgeschrittene Wissenschaft erforderte bei einzelnen Teilen des Werkes eine selbständige Umarbeitung. So ist schon in der systematischen Übersicht eine wesentliche Änderung durch die entwicklungsgeschichtlichen Untersuchungen in neuerer Zeit nötig geworden. Während Claus 9 Tierkreise aufstellte, die er aber nicht als vollkommen koordiniert bezeichnete, wurde hier nach Hatscheks Vorgehen eine neue Übersicht aufgestellt. Nach Haeckel wurden die einzelligen Tiere von den vielzelligen getrennt und danach das Tierreich in 2 Unterreiche geteilt. Die weitere Einteilung in je 2 Divisionen, in Kreise, Unterkreise und Klassen läßt die nähere und entferntere Verwandtschaft der einzelnen Gruppen deutlicher erkennen. Im weiteren Verlauf des Textes sind auch einzelne Partien entsprechend den Fortschritten der

Wissenschaft umgearbeitet worden. Ebenso sind veraltete Abbildungen durch neue Originalbilder ersetzt worden und andere Bilder hinzugefügt. Ein ausführliches alphabetisches Register und eine systematische Übersicht erleichtern den Gebrauch des Werkes, das in seiner neuen Fassung nicht nur für die Studierenden an Hochschulen eine wesentliche Erleichterung im Studium der Zoologie bietet, sondern auch den Lehrern der Zoologie Gelegenheit gibt, die Wissenschaft in einem der Neuzeit entsprechenden Gewande vor sich zu sehen und in vielen Fällen das mühsame und zeitraubende Aufsuchen einzelner Partien in Zeitschriften und Gelegenheitsschriften vorzunehmen.

Es sei daher von neuem auf das vorzügliche Werk, das in kurzer, bündiger Sprache mit wissenschaftlicher Genauigkeit die Wissenschaft lehrt, hiermit aufmerksam gemacht (vgl. Jahresbericht 40. Bd., S. 95).

2. Prof. Dr. **Otto Schmiedeknecht**, Die Wirbeltiere Europas mit Berücksichtigung der Faunen von Vorderasien und Nordafrika, analytisch bearbeitet. VII und 472 S. Jena 1906, G. Fischer. 10 M.

Der Verfasser hatte bei der Übernahme des Amtes als Kustos des reichhaltigen fürstlichen Naturalienkabinetts*) Gelegenheit, sich zu überzeugen, daß das im Jahre 1840 erschienene Werk von Kaiserling und Blasius über die Wirbeltiere Europas dem gegenwärtigen Stande des Wissens nicht mehr entspreche. Die neueren Anschauungen in der Naturwissenschaft, welche anscheinend der Systematik wenig hold sind, führen doch immer wieder zu derselben zurück. Es ist eben der Nutzen der Systematik, daß man durch sie das Sehen lernt. Der Systematiker muß also stets auch Biologe sein. Auf das Entstehen des vorliegenden Werkes hatte auch das Erscheinen der epochemachenden Neubearbeitung von Neumann, Naturgeschichte der Vögel und des Werkes von E. Moreau, Histoire Naturelle des Poissons de la France wesentlichen Einfluß.

Der Verfasser hielt sich auch längere Zeit, sammelnd und jagend, im nördlichen Afrika und in Vorderasien auf, um diese Gebiete, welche ja mit Europa naturgeschichtlich in naher Verbindung stehen, zu studieren, und hat seine Arbeit daher auf diese Gegenden ausgedehnt.

Das Werk bietet eine vorzügliche Übersicht der europäischen Wirbeltiere und ist sehr geeignet zum Bestimmen derselben, da einerseits die analytische Anordnung des Textes, anderseits die eingehende Beschreibung der Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten, welche im Gebiete vorkommen, gleichmäßig durchgeführt ist. Zugleich wird über das Vorkommen berichtet. Bei der Nomenklatur sind neben den jetzt geltenden Namen auch diejenigen in Klammer beigesetzt, die früher üblich waren und in vielen Werken noch gebraucht sind, ebenso deutsche Namen, wenn solche gebräuchlich sind. Das Werk darf daher auf den vollen Beifall derer rechnen, welche sich eingehend mit der Naturgeschichte der Wirbeltiere beschäftigen.

3. Prof. Dr. **O. W. Thomé**, Lehrbuch der Zoologie für Gymnasien, Realgymnasien, Oberreal- und Realschulen, landwirtschaftliche Lehranstalten usw., sowie zum Selbstunterricht. 7. Aufl. XVI u. 471 S. mit über 1000 Einzeldarstellungen auf 463 Figuren und 16 farbigen Tafeln. Braunschweig 1905, Fr. Vieweg & Sohn. Geb. 3,50 M.

Das vorzügliche Lehrbuch wurde an dieser Stelle schon wiederholt genannt (zuletzt im 48. Bd., S. 92). Auch die neue Auflage läßt sich in gleicher Weise empfehlen, da das Werk als Grundlage für den Unterricht sehr geeignet ist und auch für den Selbstunterricht sich da eignet, wo

*) In Rudolstadt.

es darauf ankommt, eine Übersicht über die systematische Ordnung des Tierreichs zu gewinnen, ohne auf Einzelbeschreibungen der Tiere zu reflektieren.

In dem System hat der Verfasser die zwei kleinen Stämme der Manteltier- und Weichtierähnlichen diesmal wieder gestrichen und die betr. Objekte anhangsweise den Würmern zugesellt. Beginnend mit der Lehre vom Menschen ist dessen Körper als Grundlage für die vergleichende Beschreibung der verschiedenen Tiergruppen anzusehen. Dabei sind Bemerkungen über die Gesundheitspflege allenthalben beigefügt. Schöne farbige Bilder des menschlichen Organismus sind eingeschaltet worden, wobei die Bezeichnung der einzelnen Organe durch Zahlen auf einem angelegten durchsichtigen Blatt stattfindet, ebenso eine Tafel über die Zusammensetzung der Nahrungsmittel. Die Geschichte des Menschengeschlechts, seine Einteilung in Rassen nach der körperlichen Organisation und den Sprachen beschließt diesen Abschnitt.

In dem systematischen Teil sind zahlreiche kleine Änderungen vorgenommen, namentlich sind viele neue Abbildungen eingefügt, besonders auch einige farbige Bilder (mehrere Vögel, Eier, Insekten, Quallen).

Ergänzt wurde auch der Abschnitt über Tiergeographie. Er beginnt mit einer kurzen geologischen Geschichte der Tierwelt und gibt dann weitere Ursachen für die geographische Verbreitung der Tiere, wobei u. a. auch auf die Bedeutung der sympathischen Färbung, namentlich der Mimikry hingewiesen ist. Wir finden hier abermals 3 farbige Tafeln mit Darstellung von Insekten. Der Abschnitt über Verbreitung der Meertiere wurde ergänzt, namentlich am Schlusse das Plankton erwähnt.

4. Dr. **M. Kraß** und Dr. **H. Landois**, Lehrbuch f. d. Unterricht in der Zoologie. Für Gymnasien, Realgymnasien u. a. höh. Lehranstalten bearb. 7., nach den neuen Lehrplänen verb. Aufl. XVI u. 360 S. mit 261 Abbild. Freiburg 1905, Herdersche Verlagsbuchh. 3,40 M.

Referent erlaubte sich in einer früheren Besprechung (Jahresbericht 55. Bd., S. 167) auf einiges aufmerksam zu machen, dessen Abänderung er als wünschenswert bezeichnete und ist erfreut, in dieser neuen Auflage seine Wünsche fast vollständig berücksichtigt zu finden. Überhaupt erscheint diese Auflage als sorgfältig durchgesehene und hier und da etwas veränderte Arbeit. Namentlich sind einige ältere Bilder entfernt und hübsche neue Bilder eingefügt worden. Schließlich ist in einem Anhang die „Gestalt- und Gewebelehre der Tierwelt" (S. 325—342) eingehend geschildert worden, wobei etwa 30 gute Bilder eingeschaltet wurden. Dieser Zusatz wird vielen Lehrern sehr erwünscht sein, welche sich des als vorzüglich allgemein anerkannten Lehrbuches bedienen.

5. Prof. Dr. **W. Oels**, Lehrbuch der Naturgeschichte. I. Teil: Der Mensch und das Tierreich. XIX u. 470 S. mit 523 z. T. farbigen Abbildungen im Text und auf 27 Tafeln. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. 4,50 M.

Dieses Lehrbuch bietet für Gymnasien und ähnliche Anstalten den Lehrstoff in systematisch absteigender Folge. Mit dem Menschen wird begonnen, der Bau unseres Körpers, die Funktionen seiner Organe, die Pflege des Organismus, der Verdauungsprozeß usw. werden eingehend behandelt, in einzelnen Parteien sogar eingehender als in ähnlichen Werken, so im Bau und der Tätigkeit der Muskeln. Die Auswahl des Lehrstoffes ist reichlich, da der Verfasser die wohl mit Recht vielfach verbreitete Ansicht hat, das Buch müsse mehr enthalten, als für den Unterricht unmittelbar nötig ist, damit der strebsame Schüler Anlaß zu weiteren Studien habe.

Einzelne Objekte, namentlich in den höheren Tierklassen, sind ausführlicher besprochen, andere kürzer, mit Schlagworten. Die niederen Tiergruppen sind weniger ausführlich betrachtet, immerhin für den Zweck wohl ausreichend. Daher ist auf die Beziehungen der Naturkörper zueinander in entsprechender Weise Rücksicht genommen worden.

Die systematische Anordnung wählte der Verfasser, da ein methodisches Buch eine Zwangsjacke für den Lehrer und ein Irrgarten für den Schüler sei, in welchem er sich schwer zurechtfindet.

Wenn auch der Text sich im ganzen nicht wesentlich von ähnlichen Werken unterscheidet, so erhebt es die Ausstattung durch zahlreiche und schöne Bilder sehr von ähnlichen Lehrbüchern. Schon die zahlreichen schwarzen Abbildungen, welche zum Teil anderen Werken des Verlags entnommen sind, zeigen die Tiere meist in einer entsprechenden Umgebung, welche auf die Lebensweise schließen läßt. Andere Bilder zeigen einzelne bezeichnende Organe. Besonders schön sind die Vollbilder, besonders die farbigen Tafeln, welche bei den Tiergruppen angewendet wurden, bei denen die Farbe ein charakteristisches Merkmal bildet (Vögel, Schmetterlinge u. a.). Bei diesen Bildern ist auch die Gelegenheit benutzt worden, die Mimikry an passenden Beispielen zu erläutern; wie ja auch im Text gelegentlich auf biologische Momente Rücksicht genommen ist.

Daß auch der geographischen Verbreitung der Tiere ein Abschnitt und eine Karte gewidmet ist, daß vielfach ausgestorbene Tiere eingeschaltet sind, muß noch bemerkt werden. Auch das neu entdeckte Okapi wird im Bilde vorgeführt.

Das Lehrbuch wird sich gewiß mit Vorteil verwenden lassen, da doch der Lehrer im Unterricht noch einzelne biologische Angaben hinzufügen wird, welche sich ja oft von selbst ergeben, aber den Text umfangreicher machen würden, als es für ein Lehrbuch zweckmäßig erscheint.

6. Dr. **W. Marshall**, Die Tiere der Erde. Eine volkstümliche Übersicht über die Naturgeschichte der Tiere, mit mehr als 1000 Abbildungen nach dem Leben, worunter 25 ganzseitige Farbendrucktafeln. Vollständig in 50 Lieferungen. 21.—50. Liefg. Stuttgart 1904, Deutsche Verlagsanstalt. à Liefg. 60 Pf.

Wir haben die ersten Lieferungen des nun vollendeten Prachtwerkes bereits genannt (Jahrgang 56, S. 174). Es ist in 3 Bände geteilt, zu denen auch Einbanddecken à 1,50 M. beigegeben werden. Wie schon früher betont wurde, ist das Werk eine volkstümliche Naturgeschichte des Tierreiches, welche durchaus den modernen Bestrebungen der Wissenschaft Rechnung trägt, die Lebensweise der Tiere in anregender Weise schildert und die Beziehungen ihrer Organisation zu derselben untersucht. Die reiche Ausstattung mit so vielen Bildern, unter denen eine größere Anzahl in Farben ausgeführt und von beträchtlicher Größe ist, dient wesentlich zur Unterstützung des Textes. Die ersten der hier vorliegenden Lieferungen sind noch den Säugetieren zugewendet. Nach den Walen und den Zahnarmen sind es die niederen Säugetiere, welche das Interesse des Lesers fesseln. Sie werden den höheren Säugetieren als Unterklasse gegenübergestellt und nach den fossilen Resten als die Ahnen der übrigen Säugetiere hingestellt, wobei unter ihnen, ebenso wie bei diesen verschiedene Ordnungen aufgestellt werden, die den Raubtieren, Insektenfressern, Nagern usw. entsprechen.

Bei den Vögeln (Lieferung 27—38) fällt die kurze scharfe Charakteristik angenehm auf, indem sie mit dem Luftleben in Einklang gebracht ist. Ebenso die Einteilung der Vögel, welche als die höchstentwickelten die Papageien voranstellt, an sie die übrigen Klettervögel und die Singvögel reiht und

erst darauf die Raubvögel betrachtet. Bei den verschiedensten Arten werden interessante biologische Angaben eingefügt; wie u. a. bei den Hühnervögeln; es werden wichtige Mitteilungen über den Nutzen und Schaden gemacht, über die Abnahme der Vögel infolge übermäßiger Verfolgung usw.

In gleich anregender Weise werden die übrigen Tiergruppen geschildert; so die kaltblütigen Wirbeltiere (Lieferung 38—44). Fesselnd ist ja auch der übrige Inhalt des Werkes, doch den Weichtieren ist kaum eine Lieferung, den übrigen Tierkreisen sind 5 Lieferungen zugeteilt. So wertvoll daher auch das Gebotene ist, so die Mitteilungen über Insekten, Krebse u. a., so muß man doch bedauern, daß der gebotene Raum nicht ein weiteres Eingehen auch bei den niederen Tieren gestattete, und darf wohl die Hoffnung aussprechen, daß der verdienstvolle und so fleißige Verfasser noch die Gelegenheit finden wird, auch über die niederen Tiere eine Arbeit zu bieten, wie sie in so gediegener Weise hier namentlich für die höheren Tiere vorliegt. Das Werk verdient in weiteren Kreisen verbreitet und studiert zu werden.

7. **J. G. Paust, Tierkunde.** Eine synthetische Darstellung des Tierreiches für Lehrerbildungsanstalten. 7. Aufl. Neu bearb. nach dem Lehrplan vom 1. Juli 1901 im Verein mit F. Panten. VIII u. 504 S. mit 347 Abbild. sowie 4 Tafeln und einer Karte in Farbendr. Breslau 1905, F. Hirt. 4,50 M.

Seit Pausts Tierkunde zum letztenmal dem Referenten vorlag (Jahresbericht Bd. 40, S. 97), hat sich das Bändchen fast auf den doppelten Umfang erweitert. Wenn wir das Buch damals als sehr geeignet für seinen Zweck bezeichnen konnten, so kann dies jetzt um so mehr geschehen, als die Vorzüge in der Auswahl und Darstellung des Gegenstandes geblieben sind, aber die in den letzten Jahrzehnten gemachten Fortschritte in der Wissenschaft und Methodik sorgfältig benutzt werden, um das Buch in jeder Hinsicht auf der Höhe der Zeit zu erhalten, wie es für die Zöglinge der Lehrerbildungsanstalten nötig erscheint.

Wie es die Lehrpläne für die preußischen Lehrerbildungsanstalten vorschreiben, wird die Naturgeschichte nicht als einseitige Beschreibung der Naturkörper gelehrt, auch nicht bloß Systemkunde getrieben, die vorgeschriebenen methodischen Anweisungen wurden eingehalten, nach denen die Bedeutung der Naturwesen im Haushalte der Natur und des Menschen hervorgehoben wird.

Gegen früher sind als wesentliche Änderungen hervorzuheben:

Die systematische Anordnung ist vielfach verbessert worden. Zwar ist die Einteilung des Tierreiches in 7 Kreise beibehalten. Sie ist doch übersichtlicher, als wenn man noch die beiden, für Bewohner des Binnenlandes wenig wichtigen Kreise hätte nennen wollen, die von den Weichtieren noch abgezweigt werden, oder wenn man gar die in der neuen Auflage des Lehrbuches von Claus (bearbeitet von Grobben) hätte anwenden wollen. Aber in der Reihenfolge der Ordnungen und Familien, sowie in ihrer Gliederung sind neuere Anschauungen zur Geltung gekommen. Das hat namentlich bei den Säugetieren und Vögeln, sowie bei den Insekten zu einer weitgehenden Umgestaltung geführt.

Bei der Behandlung der einzelnen Tiere ist noch mehr wie früher das biologische Moment berücksichtigt worden. Wenn jedoch neben einem als typisch vorangestellten Objekte noch andere beschrieben wurden, sind hier nur solche Lebenserscheinungen hervorgehoben worden, welche bei diesen als neu anzugeben sind. Dabei ist in den Beschreibungen besonders das ins

Auge gefaßt worden, was durch eigene Anschauung und Beobachtung dem Schüler besonders bemerkenswert erscheint.

Die Anatomie des Tierkörpers ist in der „Allgemeinen Tierkunde" eingehender behandelt als in früheren Auflagen; und endlich sind die Abschnitte über „geographische Verbreitung der Tiere" und über „die Menschenrassen" in zeitgemäßer Weise umgearbeitet worden.

Daß auch der Ausstattung des Werkes durch Erneuerung der Abbildungen und durch Hinzufügen von neuen Bildern besondere Sorgfalt zugewendet wurde, ist im Hinblick auf den Verlag eigentlich selbstverständlich. Wir finden daher neben den guten Bildern im Texte auch 4 kolorierte Tafeln, auf denen die Schutzfärbung, die „Nachäffung", der „Kreislauf des Blutes beim Menschen" und die „Teilung der Zellen" zur Anschauung gebracht ist. Endlich ist auch eine Karte in Merkators Projektion beigeheftet, welche die Verbreitung der Tiergebiete nach Möbius zeigt.

8. Dr. **Otto Vogel**, Dr. **Karl Müllenhoff** und Dr. **Paul Röseler**, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie, nach methodischen Grundsätzen bearb. Heft III, Kursus 5 (§ 101—121) und Anhang (§ 123—133.) 7. verb. Aufl. 126 S. mit 124 Abbildungen. Berlin 1905, Winckelmann & Söhne. 1,20 M.

Im letzten Jahresbericht (S. 226) wurde bereits auf das neuerliche Erscheinen der ersten Hefte dieses ganz besonders wertvollen Leitfadens hingewiesen. Nun liegt auch das III. Heft vor, welches einen kurzen Abriß der Anatomie, Histologie und Physiologie des Menschen und der Wirbeltiere und anhangweise einen solchen über die wirbellosen Tiere enthält.

Im Anfang wird von der Zelle ausgegangen, sodann wird zum Bau der Gewebe, Knochen, Muskeln, Nerven und Sinnesorgane geschritten; darauf wird der Stoffwechsel besprochen, Bestandteile des Körpers und Nahrung, die Ernährungsorgane, Atmung, Blutumlauf.

In jedem Paragraphen werden entsprechende Demonstrationsobjekte bezeichnet: die Anfertigung mikroskopischer Präparate, entsprechende Tierorgane oder Abbildungen werden vorgeführt. Es wird auf die Beobachtungen hingewiesen, die zu machen sind und entsprechende Erläuterungen hinzugefügt. Der Text wird durch zahlreiche vorzügliche Abbildungen unterstützt, welche zum Teil aus Heitzmanns Anatomie des Menschen entnommen sind.

Da im Anhange noch die wirbellosen Tiere in ähnlicher Weise betrachtet werden, bildet das Heft einen geeigneten Abschluß für den zoologischen Unterricht.

Der Einblick in das Werk erklärt die weite Verbreitung desselben an den verschiedensten Lehranstalten in Deutschland und läßt es auch zum Privatstudium sehr passend erscheinen.

9. Dr. **Eduard Hoffer**, Lehrbuch der Tierkunde für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. 3. Aufl. V und 314 S. mit 302 Abbildungen und einer farbigen Tafel „Tier-Regionen und Subregionen" nach Wallace. Wien 1905, F. Tempsky. Geb. 4 K.

Das bereits als gut verwendbare Werk (vgl. Jahresbericht 55. Bd., S. 168) ist vom Verfasser durchgesehen und an mehreren Stellen etwas geändert, so daß es von neuem als gute Grundlage für den Unterricht an den bezeichneten Anstalten genannt werden kann.

10. Dr. **Emanuel Witlaczil**, Naturgeschichte des Tierreiches in Lebensbildern. Zunächst für Mädchenlyzeen. IV u. 270 S. mit 313, größtenteils nach Originalzeichnungen angefertigten Holzschnitten und 1 Karte. Wien 1904, A. Hölder. Geb. 3,60 K.

Diese Naturgeschichte bietet in systematisch absteigender Folge eine Reihe von Tierbeschreibungen, bei welchen in moderner Weise die Biologie berücksichtigt wird. Den Familien, Ordnungen, Klassen und Stämmen sind in geeigneter Weise größere und kleinere Abschnitte angehängt, in welchen der Bau des Körpers der betr. Gruppe eingehend besprochen wird und die Funktionen der inneren und äußeren Organe geschildert werden. Dabei wird auch über Lebensweise, Aufenthalt und Rolle im Haushalte der Natur Verschiedenes ergänzt. Es sind Fragen und Aufgaben eingestreut, durch welche der Schüler zu Beobachtungen, Vergleichungen und Aufstellung zusammenfassender Übersichten angeregt wird. So geschieht es auch am Schlusse, so daß eine Übersicht des Tierreiches allmählich erworben wird. So wird auch an der Hand einer Erdkarte in Merkators Projektion die Verbreitung der wichtigsten Tiere an der Erdoberfläche gegeben.

Da die Auswahl die wichtigsten Tierformen, namentlich bei den höheren Stämmen berücksichtigt, die Beschreibungen sachgemäß sind und überdies das Buch durch eine reiche Anzahl von guten Abbildungen illustriert ist, erscheint es recht geeignet für den Unterricht. Auf urweltliche Formen und die Entwicklung der Tierwelt mit der Erde ist keine Rücksicht genommen.

11. **G. Kohlmeyer**, Allgemeine Tierkunde nebst Anleitung zur Ausführung der notwendigsten und einfachsten praktischen Arbeiten. Handbuch für Schüler von Lehrerbildungs- und anderen höheren Unterrichtsanstalten, sowie der Lehrer zur Vorbereitung für den Unterricht und für Prüfungen. 178 S. mit 250 Abbildungen. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 2,10 M.

Der Verfasser macht mit seiner Arbeit den Versuch, den Unterricht in der allgemeinen Tierkunde mit praktischen Arbeiten der Schüler zu verbinden. Er glaubt und gewiß mit Recht, daß der Unterricht in diesem Gegenstande auch dann so recht in Fleisch und Blut der werdenden Lehrer übergehen könne, wenn mit den Unterweisungen praktische Arbeiten Hand in Hand gehen. Selbst mit bescheidenen Mitteln könnten solche Arbeiten im Schulunterricht ausgeführt werden, da man dieselben auf das Einfachste und Notwendigste beschränken werde. Immerhin aber werde die selbständige Betätigung des Lernenden ihm eine bessere Einsicht bringen und ihn besser dahin führen, später wieder als Lehrer zu wirken.

Der Verfasser verkennt dabei nicht, daß ein solcher Unterricht, besonders in größeren Klassen, seine Schwierigkeiten habe; seine Erfahrung hat ihm aber gezeigt, daß sie zu überwinden sind, und das vorliegende Werk soll seine Erfahrungen auch andern Kollegen nutzbar machen. Nicht nur Lehramtskandidaten, auch selbst Kollegen, die schon im Amte sind möchten für ihre Tätigkeit wertvolle Belehrung aus dem Gebotenen schöpfen.

Der Inhalt des Buches gliedert sich in Gewebelehre, Betrachtung der wichtigsten Organe des menschlichen und tierischen Körpers, wobei alle Organsysteme durch die verschiedenen Tiergruppen in absteigender Folge besprochen werden, die wichtigsten Lebenserscheinungen in der Tierwelt, wobei auch die Beziehungen der Tiere zu andern ins Auge gefaßt werden; die geographische Verbreitung der Tiere und praktische Übungen an einzelnen Vertretern der wichtigsten Tierkreise.

Der Text ist durch eine Anzahl gut ausgewählter Abbildungen unterstützt und so weit durchgeführt, daß das Werk als Grundlage für den Unterricht, besonders an Lehrerbildungsanstalten sehr geeignet erscheint. Gewiß wird auch der angehende Lehrer vielfach Belehrung aus dem Buche nehmen können. Dasselbe sei daher der Aufmerksamkeit der Lehrer des Faches bestens empfohlen.

12. **C. G. Friderich**, Naturgeschichte der deutschen Vögel einschließlich der sämtlichen Vogelarten Europas. 5. verm. u. verb. Aufl., bearb. von Alexander Bau. 76 + 859 S. mit 410 naturtreuen Farbendruckbildern auf 52 Tafeln, mehreren Textbildern, 1 Tafel mit Darstellung der Raubvögelflugbilder und 2 Tafeln zur Erläuterung des Vogelfanges. Stuttgart 1905, Sprößer & Nägele. 24 Lieferungen à 1 M.

Das im vergangenen Jahre (S. 250) nach dem Erscheinen der ersten 8 Lieferungen vorläufig angezeigte Werk liegt nun vollendet vor. Der neue Herausgeber hat es verstanden, dem Werke, welches durch seine eingehende Schilderung der einheimischen Vogelwelt seit einer Reihe von Jahren als sicherste Quelle für all' unser, die befiederte Welt betreffendes Wissen geschätzt wird, auch in der neuen Auflage seinen Ruf zu erhalten, ja in verschiedener Weise seine Brauchbarkeit zu erhöhen. Wenn er auch den Text nach Möglichkeit beizubehalten trachtete, hat er doch die in der neueren Zeit gemachten Beobachtungen und Erfahrungen sorgsam benutzt und einzelne Irrtümer berichtigt. Sodann hat er den Kreis der aufgenommenen Vogelarten auf alle in Europa vorkommenden und die der benachbarten Gegenden von Asien und Afrika ausgedehnt und auch alle gelegentlich in Europa vorkommenden fremden Arten aufgenommen, so daß nun über 1000 Arten in dem Werke (früher 500) behandelt wurden. Er hat die Anordnung nach dem von Prof. Reichenow aufgestellten System durchgeführt, da dasselbe jetzt so ziemlich allgemein anerkannt wird.

Außer der eingehenden Beschreibung der Vogelwelt finden wir in dem Werke noch einige darauf bezügliche Abschnitte, welche meist von dem neuen Herausgeber beigefügt wurden, so auf S. 329 einen Abschnitt über ornithologische und oologische Sammlungen, bei welchem er sich zum Teil auf das Werk von Rey Die Eier der Vögel Mitteleuropas, anlehnt. Er berichtet sodann über den Fang der Vögel und über die Jagd.

In der Einleitung (S. 17) wird über die Abstammung der Vögel gesprochen, einige der aus der Urzeit bekannten Zwischenformen gegenüber den Reptilien werden genannt und mit Reichenow angenommen, daß die Vögel sich in 4 Reihen parallel nebeneinander entwickelten, was auf die Systematik der Vögel ein Einfluß war.

Des weiteren wird über die Grundsätze gesprochen, welche auf die Nomenklatur maßgebend waren, es wurde ein Schema über die Anordnung des Textes bei der Beschreibung gegeben und endlich eine ausführliche systematische Aufzählung der Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten gebracht. Besonderes Interesse dürfte auch die Übersicht der einschlägigen Literatur haben, bei welcher die Literatur *vor* und *nach* Linné besonders angegeben wurde.

Ein folgender Abschnitt behandelt das Halten der Zimmervögel, die Fütterung, Käfige, Krankheiten. — Besonders interessant ist auch, was über Nutzen und Schaden gesagt wird, wobei der Verfasser mehrfach den verbreiteten Ansichten darüber entgegentritt.

Aus allem ergibt sich die hervorragende Bedeutung des Werkes in jeder Richtung.

13. Dr. **Carl R. Hennicke**, Die Raubvögel Mitteleuropas. 53 Tafeln in feinem Chromo- und 7 Tafeln in Schwarzdruck nebst Abbildungen im Text nach Originalen der Maler Goering, Keulemans, Kleinschmidt, de Maes, v. Nésau und Rhamm mit erklärendem Text. Lief. 7—9. Vollständig in 9 Lieferungen. Halle 1905, H. Gesenius. à Lief. 50 Pf.

Das nach den ersten Lieferungen bereits im Jahresberichte (56. Bd., S. 170) genannte Werk liegt nun vollendet vor. Der Verfasser, welcher als Herausgeber der Jubiläums-Prachtausgabe von Naumanns Naturgeschichte der Vögel Mitteleuropas bei allen Ornithologen bestens bekannt ist, hat mit der Herausgabe dieses kleinen Werkes den Wunsch vieler Freunde der Vogelwelt und namentlich auch der Jagdliebhaber erfüllt, in dem er einerseits die Raubvögel in vorzüglichen farbigen Abbildungen leicht erkenntlich vorführt, anderseits aber auch ihre Lebensweise derartig genau schildert, daß man ein richtiges Urteil über ihren Nutzen und Schaden sich bilden kann. Viele Arten, die allgemein als schädlich angesehen werden, verdienen diese Verurteilung durchaus nicht, indem manche wirklich nützlich sind, während bei anderen sich Nutzen und Schaden einigermaßen ausgleichen. Eine Belehrung darüber, wie sie in diesem Werke geboten wird, kann daher nur freudigst begrüßt werden. Von seiten der k. Regierung in Merseburg werden daher nicht nur die Jagd- und Forstbeamten darauf aufmerksam gemacht, auch den Lehrern wird empfohlen, sich mit seinem Stoffe vertraut zu machen und diese Kenntnisse der Jugend zu übermitteln im Interesse der Schonung der nützlichen Raubvögel.

Welchen Anklang das schöne und nützliche Buch übrigens findet, ergibt sich aus dem Umstand, daß bereits eine zweite Ausgabe nötig wurde, da die erste bereits vergriffen ist.

14. **Arthur Wolf**, Unsere in- und ausländischen Zimmervögel, ihre Zucht und Pflege, Behandlung in kranken Tagen, ihre Eigenschaften und der Handelswert usw. unter Berücksichtigung des Kanarienvogels und seiner Zucht. 118 S. mit 6 Farbendrucktafeln und 50 Textillustrationen, meist nach Originalzeichnungen des Verf. (Grethleins Praktische Hausbibliothek.) Leipzig, K. Grethleins Verlag. Geb. 1 M.

Ein recht praktisch angelegtes Werkchen, das den Liebhaber der Vogelwelt im Zimmer bei der Behandlung seiner Freunde gut leiten kann. Da der Lehrer gelegentlich in die Lage kommt, für den Unterricht geeignete Vögel zu halten, auch wohl sich mit der Aufzucht von solchen Vögeln (besonders Kanarienvögeln) zu beschäftigen, möge er auf das Werkchen aufmerksam gemacht werden. Hat doch schon mancher Kollege auf dem Lande sich damit einen hübschen Nebenverdienst verschafft, und anderseits ist der Lehrer oft in der Lage, seinen Rat in bezug auf die Haltung von Zimmervögeln zu erteilen. Das Werkchen bespricht auch ausländische Vögel und ist mit Bildern reichlich ausgestattet.

15. Dr. **Eugène Rey**, Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Vollständig in 25—30 Lieferungen à 5 Tafeln nebst Text mit über 1200 Einzelbildern in Farbendruck. Lief. 23—30. S. 329—681 mit 25 Tafeln. Gera-Untermhaus 1904, F. E. Köhler. Subskr.-Preis pro Lief. 2 M. (Vgl. Jahresber. 52. Bd. S. 145, 53. Bd. S. 153, 54. Bd. S. 188, 55. Bd. S. 175 u. 56. Bd. S. 176.)

Wie in früheren Lieferungen sind auch jetzt wieder wertvolle Mitteilungen über die Lebensweise der Vögel, namentlich über ihren Nestbau, die Zahl und Beschaffenheit der Eier u. a. enthalten. Besonderes Interesse weckt der Kuhvogel aus Venezuela, der ganz wie unser Kuckuck seine Eier in fremde Nester legt. Merkwürdig ist die beobachtete Geduld des Kolkraben, der sich 12 Jahre nacheinander stets die Eier nehmen ließ

und trotzdem seinen alten Horst stets wieder aufsuchte. Ähnliche Versuche werden bei Sperlingen gemacht, und man fand, daß ein Weibchen in einem Jahre 49 Eier legte. Interessante Beobachtungen wurden auch in bezug auf die Färbung der Eier gemacht, welche selbst bei einem Gelege mitunter verschieden war.

Die 30. Lieferung, mit welcher das schöne Werk nun abgeschlossen ist, bringt am Schlusse einen wertvollen Abschnitt über das Sammeln und Aufbewahren der Eier, welche von jedem Sammler, auch für Schulen angewendet werden sollten. Rey beschreibt die von ihm angewandten Schubladekasten, in welchen die kleinen Eier in durch Korke verschlossenen Reagensgläsern von 15 Zentimeter Länge geordnet sind, er schildert das Ausblasen, Auswaschen und Trocknen der Eier, das Flicken zerbrochener Stücke, den Transport beim Sammeln u. a.

Im Schlußwort wird erklärt, daß die Ordnung der Vögel nach oologischen und nidologischen Merkmalen, wie der Verfasser sie durchführte, einen größeren Wert besitze, da die Charaktere der Vogeleier mehr durch die Gesetze der Vererbung, als die der Variation beeinflußt werden müßten, so daß in dem Ei eine wertvolle genealogische Urkunde vorliege.

Für die beiden Bände (Text und Tafeln) gibt der Verleger elegante Einbanddecke à 2 M.

16. **A. W. Grube**, Blicke ins Seelenleben der Tiere. 4. verm. Aufl. herausg. von Oberlehrer J. Kammerer. (Deutsche Jugend- und Volksbibliothek.) 149 S. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. 75 Pf.

In recht anziehender Weise wird hier das Seelenleben im Tiere geschildert. An den Tieren der verschiedensten Klassen wird gezeigt, wie bei ihnen geistige Eigenschaften, mehr oder minder entwickelt, sich zeigen. Ihre Kunstfertigkeiten, ihre Geschicklichkeit im Erlangen von Beute und im Entgehen bei Verfolgung wird besprochen, vor allem aber das Verhalten der Tiere zum Menschen, der sie zähmt und zu seinen Zwecken abrichtet. Der Verfasser zeigt daher, daß auch die Tiere Gemüt haben, Zuneigung hegen, aber auch Haß empfinden, daß sie spielen können, sich verstellen usw. Darauf wird auch die Rolle der Tiere in den Religionen erwähnt, das Tier in Sagen und Fabeln. Den Schluß bilden einige hübsche Gedichte. Das Ganze ist angenehm zu lesen, und wird nicht nur der Jugend, auch Erwachsenen eine anregende Lektüre sein können.

17. Prof. Dr. **K. Kraepelin**, Die Beziehungen der Tiere zueinander und zu der Pflanzenwelt. (Aus Natur und Geisteswelt, 79. Bd.) VI u. 175 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In unserer Zeit, wo die Biologie immer mehr Eingang im naturgeschichtlichen Unterricht findet, hat auch das Publikum in weiteren Kreisen ein Interesse an den einschlagenden Lehren der Wissenschaft. Demzufolge hielt der Verfasser im Winter 1901—05 zu Hamburg einen Vortragscyklus, dessen Inhalt hier zu allgemeiner Kenntnisnahme veröffentlicht wird.

Der Verfasser beginnt mit den Beziehungen der Geschlechter zueinander, geht auf die Sorge für die Nachkommenschaft ein, bespricht die Beziehungen der Individuen gleicher Art zueinander, wie sie sich besonders in dem gesellschaftlichen Beisammenleben äußert, geht auf die Beziehungen verschiedener Tierarten zueinander ein, wie sie in feindlichem und freundlichem Sinne sich zeigen, und bespricht zum Schluß die Beziehungen der Tiere zu den Pflanzen.

Das sehr anregend geschriebene Werkchen erscheint geeignet, Belehrung

über die so anregenden Fragen zu verbreiten, wenn auch hier und da für den Leser ein gewisser Grad von Kenntnis der Naturkörper erwünscht ist, um das volle Verständnis zu gewinnen.

18. **Erich Wasman**, S. J., Instinkt und Intelligenz im Tierreich. Ein kritischer Beitrag zur modernen Tierpsychologie. 3., stark verm. Aufl. 276 S. Freiburg 1905, Herdersche Verlagsh. 4 M.

Die erste Auflage dieser Schrift hat seinerzeit einiges Aufsehen erregt, da der Verfasser eine recht umfassende Kenntnis vom Tierleben offenbarte und auch tief in dem Wesen der Psychologie begründete Folgerungen entwickelte. Die von ihm geäußerten Ideen fanden aber bei den neusten Naturforschern wenig Beifall und riefen vielfach Widerspruch hervor, worauf der Verfasser in den neuen Auflagen sich bemühte, entgegengesetzte Ansichten zu widerlegen. Der Verfasser vertritt nämlich die Ansicht, daß die Tiere wohl Instinkt besitzen, der sie bei allen, noch so staunenswerten Handlungen leitet, aber keine Intelligenz, da diese nur dem Menschen allein zukäme. Er bestreitet also auch, daß Tiere von früheren Erfahrungen auf neue Verhältnisse selbständige Schlüsse machen können, kurz, daß Tiere überhaupt denken können. Und wenn man bei Tieren Handlungen beobachtet, welche scheinbar ein Denken verraten, so sei dies nur die Folge einfacher instinktiver Prozesse. Die Grundlage seiner Gedanken bildet das Bestreben, in geistiger Beziehung einen Übergang vom Tiere zum Menschen zu leugnen, da ein solcher Übergang ihm aus religiösen Gründen nicht annehmbar erscheint. Wenn er auch im ganzen der modernen Entwicklungslehre ihre Berechtigung zugesteht, so scheint ihm doch die Natur nicht vollkommen genug, um nicht noch zeitweise eine besondere Nachhilfe des Schöpfers zu benötigen. Wenn daher auch das Werk in höherem Grade das Interesse des Lesers in Anspruch nimmt, so erscheint das Herbeiziehen von religiösen Gründen als Beweismittel für biologische Fragen nicht recht passend. Auch scheint es, als ob manche Beobachtungen, welche auf eine gewisse Intelligenz auch bei Tieren schließen lassen, absichtlich ignoriert worden wären. Vollen Beifall kann man dem sonst so anregenden Werke nicht zuwenden.

19. Dr. **Th. Zell**, Tierfabeln und andere Irrtümer in der Tierkunde. 5. Aufl. VIII u. 84 S. Stuttgart 1904, Franckhsche Verlagsh. 1 M.

Auch Dr. Zell hat es sich zur Aufgabe gestellt, irrige Anschauungen zu bekämpfen, welche allgemein als ausgemachte Wahrheiten angesehen werden. In ähnlicher Weise hat er schon in Zeitschriften solche Fälle richtiggestellt und stellt nun hier eine Anzahl von Fragen auf, deren Lösung er versuchte. Einzelne Behauptungen davon sind wohl schon von andern als irrig erkannt worden und werden wohl in guten Büchern nirgends mehr als wahr aufgestellt. In andern Fällen aber kann man ihm mit Recht zustimmen, daß es landläufig geglaubte Vorgänge sind, die er als unrichtig nachweist. Wieder in andern Fällen ist ihm die Unrichtigkeit von Behauptungen noch nicht völlig erwiesen, und er fordert zu weiteren Beobachtungen auf, um Klarheit in die Sache zu bringen. Jedenfalls gebührt ihm das Verdienst, in geeigneter Weise Anregung zu weiteren Beobachtungen und Untersuchungen zu bieten, und es sei deshalb auf das Werkchen hiermit aufmerksam gemacht, sowie die Hoffnung ausgesprochen, daß der Verfasser, wie er verspricht, von Zeit zu Zeit in ähnlicher Weise seine Gedanken über Irrtümer in den Lehrbüchern veröffentlicht.

20. **H. Fleischer**, Der Käferfreund. Praktische Anleitung zum Sammeln und Bestimmen der Käfer. IV u. 292 S. mit 12 Tafeln in feinstem Farbendr. Stuttgart, W. Nitzschkes Verl. Geb. 4,50 M.

Das Werk ist für Anfänger bestimmt, welche sich der Käferkunde widmen wollen, wobei sie durch die zahlreichen guten Bilder im Erkennen der Käfer anfangs geleitet werden. Später wird der angehende Sammler auch durch die im Text enthaltenen Tabellen im Bestimmen geleitet. Auf diese Bestimmungen macht der Verfasser besonders aufmerksam, da in ihnen der hohe Wert des Sammelns der Jugend für scharfes Beobachten und die Übung des Auges im Leben und Erkennen feiner Unterschiede besonders zu finden ist.

Gelegentlich hat der Verfasser auch biologische Notizen eingefügt. Das hätte wohl noch in größerer Ausdehnung geschehen können. Ist doch der Larvenzustand der Käfer in vielen Fällen noch wenig untersucht und erscheint es daher um so wichtiger, daß die Aufmerksamkeit der Sammler auf die bereits bekannten Fälle hingewiesen werde, um zu weiteren Forschungen in dieser Hinsicht anzuregen. Es wäre gewiß für den Sammler wichtig, in verschiedenen Fällen auf das Vorkommen und die Entwicklung der Larven aufmerksam gemacht zu werden, da so viele dieser Tiere eine interessante Lebensweise haben, und ihr Verhältnis zu andern Naturkörpern wichtig genug ist, um allgemeiner bekannt zu werden.

Für die Jugend hat das hübsch ausgestattete Werkchen immerhin seinen Wert und kann beim Sammeln und Erkennen der Käfer gute Dienste leisten.

21. **Franz Sträßles** Schmetterlingsbuch. Anleitung zum Sammeln und Bestimmen der Schmetterlinge. 5., vollständig umgearb. Aufl. von H. Fleischer. VIII u. 204 S. mit 16 Tafeln in Farbendruck. Stuttgart, W. Nitzschkes Verl. Geb. 4,50 M.

Durch die Herausgabe des Katalogs der Lepidopteren von Dr. O. Staudinger und Dr. H. Rebel wurde eine namhafte Umgestaltung in der Namengebung und der Systematik der Schmetterlinge veranlaßt, und infolgedessen mußte die neue Auflage des sehr verbreiteten Werkes eine durchgreifende Veränderung erfahren. Diese Umarbeitung richtet sich ganz nach jenem Katalog, nimmt die neuen Namen an, setzt aber auch die älteren Namen in Klammer bei, um auch die Vergleichung mit älteren Werken möglich zu machen, sie berücksichtigt in den meisten Fällen solche Merkmale, welche vom Anfänger leicht zu beobachten sind und nimmt auf die Kleinschmetterlinge keine Rücksicht.

Die aufgenommenen Arten sind der mitteleuropäischen Fauna entnommen, so daß z. B. kein Seidenspinner aufgenommen wurde, obschon dieselben doch auch in Deutschland häufig von Sammlern gezüchtet werden. Auch ist über den Schaden so vieler Raupen nichts gesagt.

Sehr zweckmäßig ist die Anleitung zum Sammeln, Aufziehen und Töten der Schmetterlinge, wobei nicht nur auf die Erhaltung schöner Exemplare, sondern auch besonders auf das Vermeiden unnötiger Grausamkeit beim Töten und namentlich auch auf das Beobachten der Entwicklung und des Lebens in der Natur hingeleitet wird.

Zum Bestimmen der Schmetterlinge leiten zweckmäßig eingerichtete Tabellen an. Besonders wird es durch die zahlreichen guten Abbildungen unterstützt, welche sich meist auf die vollkommenen Insekten beziehen. Doch sind auch viele Raupen und einige Puppen abgebildet.

Das Werkchen ist daher für angehende Sammler sehr zweckmäßig eingerichtet und kann namentlich für die Jugend empfohlen werden.

22. **W. Reinecke**, Verzeichnis der Großschmetterlinge des nordöstlichen Harzrandes. Herausg. vom „Entomologischen Verein für Quedlinburg und Umgegend" anläßlich der Feier seines 25jährigen Bestandes. IV u. 48 S. Quedlinburg 1905, Selbstverlag des Vereins. (H. Schwanecke.)

Arbeiten wie die vorliegende haben einen großen Nutzen, sowohl für die Kenntnis über die Verbreitung der Tiere, als auch besonders für die Naturfreunde einer Gegend. Diese werden dadurch einerseits zum leichten Ordnen ihrer Sammlungen gebracht, und anderseits finden sie damit einen Anlaß, zu weiterer Erforschung der Gegend beizutragen. Dies wird um so mehr der Fall sein können, als der Verfasser des hier genannten Verzeichnisses in einem Vorwort bemerkt, daß einige Gruppen bisher noch weniger berücksichtigt wurden. Das Verzeichnis enthält gegen 700 Arten und ist nach dem Katalog von Staudinger und Rebel geordnet. Da dieses Verzeichnis sich an die neuere Nomenklatur hält, sind in Klammern auch ältere, häufig gebrauchte Namen beigesetzt. Die Kleinschmetterlinge sind nicht in das Verzeichnis aufgenommen, doch wird mit der Zeit wohl eine Ergänzung in dieser Richtung zu erwarten sein, da doch viele derselben sowohl durch massenhaftes Auftreten, wie durch besondere Schädlichkeit die Aufmerksamkeit auf sich lenken.

Das Verzeichnis sei Schmetterlingssammlern zur Kenntnisnahme und zu gelegentlicher Nachahmung für andere Gegenden empfohlen.

23. Prof. Dr. **Ludwig**, Die Milbenplage der Wohnungen, ihre Entstehung und Bekämpfung. 20 S. mit 7 Abbildungen im Text. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 80 Pf. (Sammlung naturw.-päd. Abhandlungen von Schmeil & Schmidt Bd. I, Heft 9.)

Dieses Schriftchen beschäftigt sich mit einer Tiergruppe, welche in den Lehrbüchern wenig Beachtung findet, die aber trotz der Kleinheit der Individuen durch ihre starke Vermehrung oft recht schädlich werden, und deren Kenntnis daher wohl wichtig ist. Der Verfasser schildert ihr auffallendes Vorkommen in verschiedenen Gegenden, bespricht die Gründe ihres massenhaften Auftretens und ihre Widerstandskraft gegen die am häufigsten angewendeten Desinfektionsmittel. Die häufigsten Arten werden eingehend beschrieben, bezüglich weiterer Studien wird auf die betr. Literatur hingewiesen. Als Gegenmittel soll nur Schwefelkohlenstoff dienen können, wenn durch Versäumnis das massenhafte Auftreten erfolgte.

VII. Botanik.

1. **W. J. Behrens'** Lehrbuch der Botanik, neu bearb. u. herausg. von Dr. Fritz Krüger, Oberlehrer. 7. Aufl. IX u. 372 S. mit 415 Abbild. Leipzig 1905, S. Hirzel. 4 M.

Das von uns mehrfach erwähnte Lehrbuch ist 1880 zuerst unter dem Titel: Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten erschienen. Der Verfasser legte das Hauptgewicht auf die allgemeinen Disziplinen, auf Morphologie, Anatomie, Physiologie, Ökologie und die Prinzipien der Systematik, also die Lehre von der Verwandtschaft der Pflanzen, überließ jedoch dem Lehrer in bezug auf Methode freie Hand, so daß mit der 5. Auflage der Titel geändert wurde. Bei dem Übergang des Lehrbuches in die Hand eines andern Bearbeiters erschien es nötig, die mit 25 Jahren erfolgten Änderungen in einzelnen Teilen des Werkes zum Ausdruck zu bringen. Am wenigsten ist davon der 1. Abschnitt (Gestaltlehre) berührt, da dieser Teil sich von Anfang an durch klare Übersichtlichkeit auszeichnete.

Der 2. Abschnitt (früher der 4.) behandelt Anatomie und Physiologie. Hier waren größere Änderungen, namentlich im physiologischen Teile, nötig. Ebenso im 3. Abschnitt (Ökologie). Ganz umgearbeitet wurde der 4. Abschnitt (Systematik, früher 5. und 2.), da das von Behrens angewendete veraltete System durch das Englersche ersetzt wurde. Dann folgt ein 5. Abschnitt über Pflanzengeographie. Von den alten Figuren sind viele durch neue ersetzt worden, und andere Abbildungen wurden hinzugefügt.

Die vom Referenten wiederholt (zuletzt Bd. 52, S. 146) hervorgehobenen Vorzüge des Werkes sind geblieben, namentlich die Übersichtlichkeit, die genaue und kurze Ausdrucksweise, die richtige Darstellung des Gebotenen. Dazu gesellen sich als neue Vorzüge die Anwendung des gegenwärtig als das am meisten der Natur entsprechende System und die Beigabe eines pflanzengeographischen Abschnittes. Dieser geht von der Pflanzenwelt Deutschlands aus, untersucht in Kürze die Bedingungen, unter denen die Pflanzen unter verschiedenen Verhältnissen sich entwickeln, bespricht die Ursachen der Pflanzenverteilung und nennt endlich die Hauptpflanzengebiete der Erde.

Das Werk läßt sich daher in jeder Beziehung als ein auf dem neusten Standpunkt unseres Wissens stehendes Lehrbuch bezeichnen und verdient wie früher die beste Empfehlung.

2. Dr. **Otto Vogel**, Dr. **Karl Müllenhoff** und Dr. **Paul Röseler**, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Nach methodischen Grundsätzen bearb. Berlin, Winckelmann & Söhne.

Heft II (Kursus 3 u. 4, § 51—100) 16. durchges. Aufl. 204 S. mit 265 Abbildungen u. 18 Tafeln in Dreifarbendruck nach Aquarellen von A. Schmalfuß. 1,80 M.

Heft III (Kursus 5, § 101—126) 10. unveränd. Aufl. 79 S. mit 81 Abbildungen. 1 M.

Nachdem im Vorjahre (S. 236) die neue Auflage des I. Heftes wieder zur Anzeige gelangte, haben wir heuer über das neuerliche Erscheinen der beiden andern Hefte zu berichten. Das III. Heft, welches die Anatomie und Physiologie der Phanerogamen nebst Besprechung einiger Pflanzenkrankheiten, die Entwicklungsgeschichte einiger Kryptogamen und die Befruchtungsorgane, sowie die Befruchtung der Phanerogamen enthält, ist ein unveränderter Abdruck.

Das II. Heft ist aber bedeutend verändert worden. Es enthält im 3. Kurs vergleichende Beschreibungen von Pflanzen mit schwierigerem Blütenbau, eine Erweiterung der morphologischen und biologischen Begriffe, die Bildung von Familiencharakteren und Übungen im Bestimmen, sowie eine systematische Zusammenstellung der Erläuterungen. Der 4. Kurs bespricht Gymnospermen, Kryptogamen, einige wichtige ausländische Pflanzen, die Klassen des natürlichen Systems und Grundbegriffe der Pflanzengeographie und Paläontologie, die systematische Zusammenstellung der Erläuternugen und eine Übersicht der wichtigsten Pflanzenformen und Vegetationsformationen, Pflanzenzonen, Regionen und Florengebiete. Neu ist die besonders reiche Ausstattung durch vorzügliche Abbildungen. Neben 18 kolorierten Tafeln befanden sich früher 118 Abbildungen im Text, jetzt sind es 265. Dabei sind nur vereinzelt die alten Bilder beibehalten, die meisten sind neu hergestellt, in größerem Format, und statt skizzenhafter Zeichnungen sind vielfach schön ausgeführte Bilder zu sehen, welche den Text in vorzüglicher Weise unterstützen. Das Werk hat dadurch ungemein an Verwendbarkeit gewonnen und darf mehr noch wie früher zum Gebrauch an Schulen

und zur Orientierung der Lehrer empfohlen werden, da dieselben vielfach methodische Winke erhalten und die stetigen Hinweisungen auf verwandte Punkte, ähnliche Organe usw. den Gebrauch sehr bequem machen.

3. Dr. **Th. Engel** und **Karl Schlenker**, Die Pflanze, ihr Bau und ihre Lebensverhältnisse. Gemeinfaßlich dargestellt. In 12 Lieferungen zu 3 Bogen mit zahlreichen Illustrationen. Lief. 1—5. Ravensburg, O. Maier. à Lief. 60 Pf.

Das hier genannte Werk ist nicht für Gelehrte geschrieben. Es soll ein Buch für das Volk sein und es entkleidet der schweren fachwissenschaftlichen Ausdrucksweise, die Pflanzenwelt so darzustellen, daß auch der Ungeübte das Sein und Werden der Pflanze, ihr Wachsen und Vergehen, ihre Lebenserscheinungen und -beziehungen verstehen lerne. Es will also das bieten, was der Fachmann in wissenschaftlichen Werken über Physiologie, Chemie und Geographie der Pflanzen findet. Dabei sollen besonders die Forschungen der letzten 50 Jahre berücksichtigt werden, welche auf die gegenseitigen Beziehungen der Naturkörper und die den Wachstumverhältnissen, sowie dem Verhalten gegenüber andern Naturkörpern gestaltete Organisation den gehörigen Nachdruck legen.

Die bis jetzt erschienenen Lieferungen erläutern zuerst den Unterschied zwischen Pflanze und Tier, gehen dann auf die Teile der Pflanze ein, besprechen den Bau der Pflanze und untersuchen sodann von ihren Lebensfunktionen die Ernährung und das Wachstum. Der Text entspricht den Absichten des Verfassers. Er ist leicht verständlich geschrieben und führt den Leser in entsprechender Weise in das Pflanzenleben ein. Da wir übrigens nach Erscheinen des Restes auf das Werk, das mit guten Abbildungen versehen ist, zurückzukommen gedenken, genügt für jetzt wohl diese vorläufige Anzeige.

4. Dr. **Karl Smalian**, Kleine Naturgeschichte der drei Reiche für einfachere Schulen (Mittel-, Bürgerschulen u. a.) I. Pflanzenkunde. Bearb. von H. Haupt. 156 S. mit 145 Abbildungen und 9 Farbentafeln. Leipzig 1905, G. Freytag. Geb. 1,50 M.

Auf Grundlage von Smalians Lehrbuch der Pflanzenkunde (Jahresbericht 56. Bd., S. 183) hat der Mittelschullehrer H. Haupt hier ein kleineres Lehrbuch bearbeitet, welches an Schulen verwendet werden soll, welche ein weniger hohes Ziel erstreben und doch den Unterricht in der Weise empfangen sollen, daß der Schüler die Pflanze als ein lebendes Wesen in ihrer Abhängigkeit von ihrer Umgebung darstellt und die Wechselbeziehungen zur Tierwelt betrachtet, z. B. Lebensweise und Körperbau in Beziehung setzt, kurz im Unterricht die Lehren der Biologie vorführt. Durch besondere Berücksichtigung der Kulturpflanzen werden auch die Beziehungen zum Menschen hervorgehoben. Das mit guten Abbildungen versehene Werkchen, das auch einen kleinen Atlas mit kolorierten Pflanzenbildern enthält, darf daher als recht geeignet für den Unterricht bezeichnet werden, und man darf dasselbe von einer noch projektierten „Tierkunde" und einem dritten Teile: Die leblose Natur erhoffen.

5. Prof. Dr. **Otto Schmeil** und **Jost Fitschen**, Flora von Deutschland, ein Hilfsbuch zum Bestimmen der im Gebiete wildwachsenden und angebauten Pflanzen. 2. vermehrte Aufl. VIII u. 394 S. mit 338 Abbildungen. Stuttgart 1905, E. Nägele. Geb. 3,50 M.

Wenn auch der Unterricht in neuerer Zeit vorzugsweise die Biologie und Physiologie ins Auge faßt, so ist es doch zur Grundlage des Verständnisses in der Botanik auch nötig, der Morphologie und Artenkenntnis seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Da aber das botanische Lehrbuch nicht

diese Aufgabe in genügender Weise zu erfüllen vermag, indem der Unterricht nur eine beschränkte Zahl von Arten berücksichtigen kann, ist man zur Ergänzung des Unterrichts genötigt, auf Belehrung im Schulgarten und bei Ausflügen zu greifen. Gereiftere Schüler, welche sich auch außerhalb der Schulzeit mit Pflanzenkunde beschäftigen wollen, müssen ein besonderes Bestimmungsbuch in die Hand bekommen. Dieses darf aber nicht nur eine Anzahl von Pflanzen enthalten, sondern muß sämtliche Glieder des in Betracht kommenden Pflanzengebietes berücksichtigen. Auch soll ein solches Bestimmungsbuch in bezug auf das System, Nomenklatur, Kunstausdrücke usw. in Übereinstimmung mit dem gebrauchten Lehrbuche stehen. Um ein solches Werk für seine weitverbreitesten Lehrbücher zu schaffen, verband sich Prof. Dr. Schmeil mit einem andern Fachmann, welcher sich bereits seit Jahren eingehend mit floristischen Studien befaßt hat, um die vorliegende „Flora" herauszugeben. Sie umfaßt ganz Deutschland bis zu den Alpen und berücksichtigt die wildwachsenden und häufig kultivierten Gefäßpflanzen nebst den wichtigsten Varietäten. Wegen der Leichtigkeit, mit welcher das Bestimmen nach dem Linnéschen System zum Ziele führt, haben die Verfasser die Tabelle zum Bestimmen der Gattungen nach diesem System eingerichtet. Um aber den Kollegen, welche das Linnésche System vom Unterricht vollständig ausgeschlossen wünschen, entgegenzukommen, ist auch eine 2. Tabelle, nach dem natürlichen System eingerichtet, zur Bestimmung der Gattungen und Familien beigegeben worden. Auch enthält die 2. Auflage eine Bestimmungstabelle der Brombeeren; es ist bei allen Gewächsen die Blütezeit angegeben worden und die Anzahl der Abbildungen um 100 vermehrt worden. Das sehr praktisch angelegte Werkchen ist auch durch deutlichen Druck und haltbares Papier ausgezeichnet und durch ein handliches Format zum Mitnehmen auf Exkursionen geeignet. Es dürfte sich daher recht gut bewähren, wenngleich die Anzahl der Abbildungen vielleicht noch vermehrt sein könnte.

6. **A. H. Francé**, Das Sinnesleben der Pflanzen. 10. Aufl. 90 S. mit zahlreichen Originalzeichnungen des Verf. Stuttgart, Franckesche Verlagsh. 1 M.

Immer mehr häufen sich die Untersuchungen, welche in der Pflanzenwelt Bewegungserscheinungen erkennen lassen, und viele Forscher wollen bei den Pflanzen ähnliche Sinnesorgane voraussetzen, wie sie bei niederen Tieren sich finden. Sie schreiben dem Protoplasma die Fähigkeit zu, zu empfinden und Bewegungen zu veranlassen. Einer der eifrigsten Vorkämpfer dafür ist der Verfasser der hier genannten kleinen Schrift, in welcher die verschiedenen Erscheinungen aufgezählt werden, die es für wahrscheinlich erscheinen lassen, daß den Pflanzen nicht die Fähigkeit des Empfindens abgesprochen werden könne. Sie empfindet Wärme und Kälte, Licht und Schwere, sie soll Schmerz empfinden; ja ihr Sinnesleben soll nur eine niedere Stufe des Sinneslebens des Tieres sein.

Der Verfasser weiß in geistreicher Weise die verschiedensten Erscheinungen im Pflanzenleben zu schildern und zu deuten. In vielen Fällen weiß er in überzeugender Weise seine Ansichten darzustellen und auch, wo man ihm nicht ganz glaubt folgen zu können, gibt er reiche Anregung, und man fühlt das Bedürfnis nach weiterer Aufklärung. Gewiß kann man daher dem Erscheinen seines größeren Werkes: Das Leben der Pflanze, mit großem Interesse entgegensehen. Einstweilen lenkt er die Aufmerksamkeit des Lesers auf eine Anzahl von Schriften, in denen das Sinnesleben der Pflanzen, ihre Lebenstätigkeiten, Sinnesorgane, Reizleitung u. a. untersucht werden, die vom Seelenleben der Pflanzen und von der Identität

des tierischen und pflanzlichen Lebens sprechen. Namentlich wird auf die Untersuchungen von Haberlandt in dieser Richtung verwiesen.

7. **P. Heinrichs**, Aus Wurzelpeters Reich. Allerlei Neues und Nützliches von unsern Gift- und Heilpflanzen. Für die Jugend erzählt. 130 S. mit 15 kolorierten Tafeln. Stuttgart 1905, Sproeßer & Nägele. Geb. 2,60 M.

Der Titel dieses Buches läßt vielleicht ein Märchenbuch erwarten, doch dem ist nicht so. Der „Wurzelpeter" ist ein alter Bauer, der Kräuter für Apotheken sammelt und sich bei seinen Gängen in Wald und Feld gern von einem Knaben begleiten läßt, der sich für die Pflanzen interessiert, und den er in gemütlicher Weise belehrt. Ein solcher Knabe war auch der Verfasser, und dieser erzählt nun von seinen Ausflügen mit dem Wurzelpeter, der ihm allerhand giftige und heilsame Pflanzen zeigt, ihre Merkmale kennen lehrt und ihn auf ihre Wirkungen aufmerksam macht. Bei den Beschreibungen wird auch auf die Entwicklung aufmerksam gemacht, und es werden allerhand biologische Bemerkungen eingeflochten, auch gelegentlich eine Sage oder eine andere Erzählung beigegeben. In einem besonderen Abschnitt wird auch über die Mittel gesprochen, die Wirkung des Giftes bei unvorsichtigem Genuß aufzuheben.

Der zweite Abschnitt des Büchleins belehrt über allerlei heilsame Pflanzen in ähnlicher Weise. Da dem Werkchen eine Anzahl Tafeln mit guten farbigen Bildern beigegeben ist, empfiehlt es sich zu belehrender Unterhaltung für die Jugend. Einige Tabellen geben auch die bekanntesten Namen der Pflanzen an, nennen die Familien, zu denen sie gehören, belehren darüber, wie man nach den lateinischen Namen ärztliche Rezepte verstehen kann.

Jugendlichen Pflanzenfreunden kann das Büchlein recht wohl in die Hand gegeben werden.

8. **Paul Säurich**, Das Leben der Pflanzen. VII. Band. In vorgeschichtlicher Zeit. Bilder aus der Pflanzenwelt für Schule und Haus bearb. 96 S. mit 106 Abbildungen. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 1,60 M.

Während die beiden ersten Bände vom „Leben der Pflanzen", die unter den Titeln „Im Walde" und „Das Feld" erschienen sind, im wesentlichen die physikalische und chemische Seite in der Ernährung der Gewächse behandeln, betont der vorliegende kleine Band die Abhängigkeit der Pflanzen von Wärme, Wasser, Licht, Boden, Tieren und Menschen. Als Grundlage wählte der Verfasser die vorgeschichtliche Zeit, da das Werden und Vergehen der urweltlichen Geschlechter am besten die Abhängigkeit der Pflanzen von jenen Faktoren zeigt. Zugleich werden ähnliche Erscheinungen der Gegenwart gebührend berücksichtigt.

Das Werkchen behandelt also im wesentlichen eine Geschichte der Pflanzenwelt vom ersten Beginn des Pflanzenlebens auf der Erde. Es untersucht die Bedingungen, unter denen die Pflanzenreste früherer Zeiten uns erhalten bleiben konnten, und betrachtet neben der Bildung von Torf und Kohlen die Entstehung der Abdrücke in Schiefer, die Verkieselung von Holz usw. Es zeigt sodann, daß anfangs die niedersten Formen der Pflanzenwelt auftraten, aus denen allmählich höhere Formen bis zur Flora der Gegenwart entstanden. Um die ausgestorbenen Arten zu erklären, werden verwandte Formen der Gegenwart betrachtet, so daß mit Hilfe einer Anzahl schematischer Bilder der Leser ein anschauliches Bild aus der Geschichte der Pflanzenwelt empfängt. Da zugleich auch der gleichzeitigen Tierwelt gelegentlich gedacht wird, auch mehrfach biologische

Verhältnisse zur Sprache kommen, gewährt das Werkchen eine genußreiche, belehrende Lektüre.

9. Dr. **B. Plötz**, Reallehrer, Unsere Bäume und Sträucher. Anleitung zum Bestimmen unserer Bäume und Sträucher nach ihrem Laube, nebst Blüten- und Knospentabellen. 6. verb. Aufl., VIII u. 138 S. mit vielen Bildern. Freiburg 1905, Herdersche Verlagsh. Geb. 1,40 M.

Das recht praktische Büchlein erscheint in der neuen Auflage trotz kleiner Zusätze und einiger neuer Bilder weniger umfangreich. Dies erklärt sich aus der kleineren Druckschrift bei den minder häufigen Arten und in den Tabellen, sowie daraus, daß gelegentlich Abkürzungen gebraucht wurden. Nach wie vor ist das Werkchen besonders geeignet, die Kenntnis der Holzgewächse in weiten Kreisen, namentlich bei der Jugend zu verbreiten.

10. Dr. **E. Dennert**, Die Pflanze, ihr Bau und Leben. 3. verb. und verm. Aufl. 152 S. mit 141 Abbildungen. Sammlung Göschen. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Die Verbesserungen der neuen Auflage (vgl. Jahresbericht 48. Bd., S. 99) bestehen vorzugsweise in der Aufnahme einer größeren Anzahl von Abbildungen, welche zum besseren Verständnis eingefügt sind. Das Werkchen ist daher noch besser geeignet, dem Leser den Einblick in das Pflanzenleben zu gewähren.

11. Dr. **Ludw. Linsbauer** und Dr. **Karl Linsbauer**, Vorschule der Pflanzenphysiologie, eine experimentelle Einführung in das Leben der Pflanzen. XIV u. 255 S. mit 96 Abbildungen. Wien 1906, C. Konegen.

Auf dem Gebiete der biologischen Wissenschaften, namentlich was die Pflanzenwelt anbelangt, sind in neuerer Zeit verschiedene Werke erschienen, welche die neuen Ansichten und Entdeckungen der Wissenschaft in populärer Form darstellen. Leider ist bei der Neuheit des Gegenstandes nicht ausgeschlossen, daß selbst Forscher ersten Ranges bei der Deutung physiologischer Vorgänge sich irren können, um so mehr, als die physiologischen Vorgänge oft sehr kompliziert sind, da zahlreiche Ursachen dieselben bedingen, die nicht immer leicht erkannt werden können, denn die scheinbare Einheit und Einheitlichkeit des Organismus und seiner Lebensäußerungen löst sich in eine Vielheit von Einzelvorgängen auf, die zusammenwirken und sich gegenseitig regulieren. Um so mehr können die Verfasser populärer Schriften, die neben dem besten Willen nicht immer die nötige Tiefe der Erkenntnis besitzen, in ihrem mehr oberflächlichen Urteil gewagte Behauptungen aufstellen, welche bei näherer Betrachtung sich als irrig erweisen.

Um nun solchen Lesern, welche eine allgemeine Bildung besitzen und über biologische Vorgänge sich zu unterrichten wünschen, dazu Gelegenheit zu bieten, haben die Verfasser, welche am pflanzenphysiologischen Institut der Wiener Universität unter Leitung des Hofrats J. Wiesner ihre Studien absolvierten und seither in stetem Verkehr mit dem von ihnen hochverehrten Lehrer geblieben sind, den Versuch gemacht, eine Anleitung zur Ausführung von pflanzenphysiologischen Versuchen zu bieten, deren Befolgung dem Leser das Studium dieser Vorgänge möglich macht, welche in den Pflanzen stattfinden. Dieser Versuch erstreckt sich auf die verschiedensten in der Pflanze stattfindenden Prozesse, auf Nahrungsaufnahme, Transpiration, Leitung des Nährwassers, Ernährung durch Kohlenstoff und Stickstoff, die Wanderung und Wandlung der organischen Stoffe, die

Atmung, das Wachstum, Bewegungserscheinung und Reizbarkeit, Fortpflanzung und Vermehrung. Es sind gegen 300 Versuche, welche in einer Weise beschrieben werden, daß ihre Ausführung nicht schwer ist. Auch werden die Resultate derselben so eingehend untersucht, daß das Wesen der durch sie erläuterten Vorgänge leicht verständlich ist und das Leben in der Pflanze, ja in der organischen Natur überhaupt für den Leser in überraschender Weise Klarheit gewinnt.

Zugleich werden die nötigen Apparate, die zum Teil dem pflanzenphysiologischen Laboratorium entlehnt sind, durch gute Abbildungen erklärt.

Das Werkchen dürfte sich daher vorzüglich zur Anleitung bei den praktischen Arbeiten eignen, welche man an vielen Schulen für die Schüler auszuführen empfohlen hat. Ebenso dürfte dasselbe vielen Lehrern, die bei ihren Studien nicht in der Lage waren, sich mit diesen Experimenten vertraut zu machen, Gelegenheit bieten, ihren Unterricht durch Versuche zu beleben.

Ein Verzeichnis der zu den Versuchen nötigen Apparate und chemischen Präparate schließt das ungemein praktisch angelegte Werkchen, das die neue Richtung in der Betrachtung der Natur wesentlich zu fördern geeignet ist.

VIII. Mineralogie.

1. **H. Peters**, Rektor, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für Schulen und für die Hand des Lehrers, zugleich ein Lesebuch für Naturfreunde. X u. 266 S. mit 111 Abbildungen und einer geologischen Karte von Deutschland. (2. Aufl. der „Bilder aus der Mineralogie nnd Geologie"). Kiel 1905, Lipsius & Tischer. 3 M.

Der frühere Titel erweckte bei manchen den Schein, als ob das Buch etwas Unvollständiges enthielte, neben welchem noch ein eigentliches Lehrbuch gebraucht werden müsse. Er wurde daher geändert. Immerhin hat das Lehrbuch seine Eigenheiten. Der mineralogische Lehrstoff ist stark beschnitten, wie schon in unserer früheren Anzeige (Jahresbericht 50. Bd., S. 123) hervorgehoben wurde. Nur die technisch und geologisch wichtigen Mineralien und Gesteine sind aufgenommen, von den physikalischen und chemischen Eigenschaften ist nicht mehr gesagt, als zum Verständnis geologischen Verhaltens nötig ist. Wenn Referent bei seiner Anzeige es bedauerte, daß nicht mehr über die Kristallographie aufgenommen wurde, so meint der Verfasser, daß deren Lehren mehr Zeit verlangen, als zur Verfügung stehe, und daß der Schüler sie wohl entbehren könne. Hauptsache bleibt dem Verfasser stets die Geologie, und diese hat er nach den neueren Forschungen umgearbeitet, so namentlich das Kapitel über das Diluvium. Neben verschiedenen Änderungen bei einzelnen Kapiteln ist auch die Gliederung des ganzen Textes geändert worden, und ein Kapitel über den Bernstein mit einigen Abbildungen (Einschlüsse darstellend) ist aufgenommen worden. Eine sehr wertvolle Zugabe ist dem Werke durch eine geologische Karte von Deutschland geworden, welche u. a. auch die Spuren der Gletscher in Deutschland zur Eiszeit verzeichnet.

Für viele Leser wird auch die Angabe der Literatur angenehm sein, welche der Verfasser benutzte und welche zu weiteren Studien verwendet werden kann.

Das Lehrbuch von Peters kann daher von neuem der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt warm empfohlen werden.

2. Dr. **Gustav Ficker**, Leitfaden der Mineralogie f. d. 3. Klasse der Gymnasien. 2. Aufl. 67 S. mit 3 farbigen Tafeln und 99 Abbildungen in Schwarzdruck. Wien 1905, F. Deuticke. 1,50 K.

Referent hat bereits (Jahresbericht 53. Bd., S. 171) den vorliegenden Leitfaden als ein recht brauchbares Hilfsmittel für den ersten mineralogischen Unterricht erklärt. Besonders hübsch ist die Ausstattung mit guten Abbildungen, welche teils Mineralien, teils bezeichnende Landschaften darstellen.

3. Dr. **Gustav Ficker**, Grundlinien der Mineralogie und Geologie f. d. 5. Klasse der österr. Gymnasien. 113 S. mit einer farbigen Tafel und 136 Abbild. in Schwarzdruck. Wien 1905, F. Deuticke. 2,10 K.

Wenngleich die „Grundlinien" einen vorbereitenden Unterricht nach dem „Leitfaden" des Verfassers voraussetzen, sendet der Verfasser doch keinen allgemeinen Teil voraus, welcher über die physikalischen und chemischen Eigenschaften Belehrung brächte, sondern es werden die nötigen Erklärungen und einige Kunstausdrücke im Verlaufe des Textes bei einzelnen Mineralien vorgeführt. Das Buch beginnt daher mit der Betrachtung der Kristallformen, wobei die Kristallsysteme eingehend behandelt und andere Gestalten der Mineralien kurz berührt werden. Die nach einem chemischen Systeme (Elemente, Sulfide, Oxyde, Haloidsalze, Sauerstoffsalze, Anthrazide) geordneten Mineralien werden sorgfältig beschrieben und ihr chemisches Verhalten, ihr Vorkommen, ihre Bildung und ihre Umwandlungen ins Auge gefaßt. Namentlich werden die Wirkungen des Wassers in flüssigem und festem Zustande eingehend geschildert. Ebenso werden die vulkanischen Erscheinungen betrachtet und auf diese Weise die Entstehung der geschichteten und massigen Gesteine erklärt.

Die Geschichte der Erde beginnt mit der Kant-Laplaceschen Theorie, bespricht die Veränderungen der Erdrinde und — etwas kurz — die geologischen Zeitalter.

Gute Bilder illustrieren den Text. Nicht nur Kristallgestalten sind eingedruckt. Auch Bilder geologisch wichtiger Punkte, einige Petrefakten, eine Landschaft der Steinkohlenzeit sind aufgenommen, so daß der Leitfaden für die kurze Zeit, welche am Gymnasium dem Gegenstande zugewendet ist, eine recht gute Grundlage abgeben wird, um so mehr, als wohl zu weiterer Ergänzung die Bilder des „Leitfadens" desselben Verfassers beigezogen werden können.

Eine zweckmäßige Beigabe ist die Erklärung der Mineral- und Gesteinsnamen, sowie der wichtigsten Fachbezeichnungen (S. VIII bis XIV) und ein eingehendes alphabetisches Namen- und Sachverzeichnis.

4. **Ries** und **Düll**, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie f. d. Unterricht an höh. Lehranstalten und zum Selbstunterricht. I. Teil: Mineralogie. von Dr. A. Ries (216 S.). II. Teil: Gesteinslehre und Grundlagen der Erdgeschichte von Dr. E. Düll (106 S.). Mit über 400 Abbildungen und 20 Farbentafeln. 2. Aufl. Stuttgart 1905, Fr. Lehmann. Geb. 3 M.

Der I. Teil dieses sehr beachtenswerten Lehrbuches behandelt die Mineralogie in eingehender Weise und leitet insbesondere zur Erkenntnis im Bau der Kristalle und der Beziehungen zwischen den Formen und den physikalischen und chemischen Eigenschaften. Die Kristallographie wird deshalb sehr eingehend gelehrt. Sie unterscheidet wie früher die 6 Kristallsysteme, berücksichtigt aber die Symmetriegesetze in hinreichender Weise; geht sodann auf die Verzerrungen, Wachstumsformen, Einschlüsse, Verwachsungen usw. ein. Die physikalischen Eigenschaften werden sorg-

fältig untersucht und ebenso die chemischen Eigenschaften in Beziehung zur Gestalt gebracht. Die Mineralien sind nach der chemischen Zusammensetzung geordnet und werden sehr genau beschrieben. Dabei ist der Text durch zahlreiche Abbildungen unterstützt, welche teils die Mineralien in wohlgelungenen farbigen Bildern auf Tafeln darstellen, teils im Text die Kristallformen u. a. erklärende Bilder vorführen. Dem Vorkommen und der Verwertung wird genügende Aufmerksamkeit zugewendet. Für den Unterricht wird man wohl in den meisten Lehranstalten das minder Wichtige auslassen müssen; der strebsame Schüler findet aber in diesen Beigaben vielfach Belehrung bei weiteren Studien.

Auch der II. Teil enthält einen reichlich bemessenen Lehrstoff, aus welchem der Lehrer das für seinen Schulort Wichtige auszuwählen hat. Im Anschluß an den I. Teil werden die Gesteinslehre durchgeführt und die geologischen Grundbegriffe gründlich gelehrt. Zum Schlusse folgt eine kurze Übersicht der Schichtenfolge in der Erdrinde, wobei auch der Entwicklung der organischen Welt gedacht wird. Auf die ursprüngliche Entstehung der Erdrinde, auf die Ursachen des Vulkanismus, der Erdbeben u. a. wird nicht eingegangen. Auch eine geologische Karte ist nicht beigegeben. Der Lehrer wird daher beim Gebrauch des Werkes auch gelegentlich einige Ergänzungen zu geben haben.

5. **Pokornys** Naturgeschichte des Mineralreiches für die 3. Klasse der Gymnasien, bearb. von Prof. Dr. Franz Noë. 21. verb. Aufl. 62 S. mit 69 Abbildungen im Text, 1 Karte von Österreich-Ungarn, 1 Tafel mit Kristallnetzen und 2 farbigen Mineraltafeln. Wien 1905, F. Tempsky. 1,10 K.

Bereits im 55. Jahrgang des Jahresberichts (S. 183) wurde Prof. Dr. Noë als Bearbeiter des „Pokornyschen Mineralreiches" genannt und das Werkchen als sehr verwendbar für den Unterricht bezeichnet. Dasselbe gilt auch für die neue Auflage, die auch bereits die behördliche Approbation erhielt.

Bei der Anfertigung von Kristallformen (S. 59) könnte wohl auf die solidere Befestigung der Pappflächen mit Gelatine hingewiesen werden.

6. **A. Näf** und **Alfred Amsler**, Gesteins- und Bodenkunde. Leitfaden für den Unterricht an landwirtschaftlichen Schulen und Lehrbuch für den prakt. Landwirt. Herausg. vom Verbande der Lehrer an den landwirtschaftlichen Schulen der Schweiz. V u. 102 S. Aarau 1906, E. Wirz. Geb. 2 M.

Ein recht praktisches Werkchen, für Landwirte und Lehrer auf dem Lande brauchbar. Es beschreibt im I. Teile die wichtigsten Mineralien und Gesteine, welche auf die Bildung von Ackerboden in Betracht kommen, wirft einen Blick auf die allmähliche Gestaltung der Erdoberfläche, namentlich auf den Einfluß des Wassers, und betrachtet sodann die verschiedenen Bodenarten und ihre Verbesserung, die Faktoren, welche Einfluß auf die Bodenbeschaffenheit nehmen, die Mittel zur Verbesserung des Bodens, Gesichtspunkte zur Beurteilung der Bodenarten und der Pflanzen, für welche sie geeignet sind. Das Schriftchen kann auch für andere als Schweizer Verhältnisse verwendet werden.

7. Dr. **H. Baumhauer**, Die neuere Entwickelung der Krystallographie. VIII u. 184 S. mit 46 eingedruckten Abbildungen. (Die Wissenschaft, Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien, Heft 7). Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 4 M.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, in kurzer und verständlicher Weise die neuere Entwicklung der Kristallographie zu schildern, so daß diejenigen Leser, welche die Elemente der Wissenschaft innehaben, ohne sich

tiefer in das Studium einlassen zu wollen, mit den neueren Anschauungen und Bezeichnungen sich vertraut machen können. Insbesondere wurde daher in bezug auf Terminologie und Symbole an die früher üblichen Bezeichnungen angeknüpft und so der Versuch gemacht, in die jetzt herrschende Auffassung und Einteilung der Kristallformen einzuführen.

Der Stoff gliedert sich in 6 Abschnitte: Grundbegriffe, Kristallklassen und Pseudosymmetrie, Ermittlung der Symmetrieverhältnisse, Zwillingsbildungen, Flächenentwicklung und Wachstum der Kristalle, Chemische Kristallographie. Das Studium des Werkes setzt in mehreren Kapiteln die durch Modelle vermittelte Anschauung voraus. Leichter verständlich sind die Kapitel über die physikalische Kristallographie, namentlich das letzte Kapitel erweckt besonderes Interesse, indem der Zusammenhang der Kristallform mit der chemischen Zusammensetzung besprochen wird.

IX. Physik.*)

1. **Paul La Cour** und **Jakob Appel**, Die Physik auf Grundlage ihrer geschichtlichen Entwickelung für weitere Kreise in Wort und Bild dargestellt. Autorisierte Übersetzung von G. Siebert. 2 Teile in einem Bande mit 799 Abbildungen und 6 Tafeln. (XII u. 496 S., VIII u. 491 S.) Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 15 M.

Dieses ursprünglich in dänischer Sprache erschienene Werk bildet eine bedeutsame Erscheinung in der Literatur und eignet sich nicht nur für die Handbibliothek eines jeden Lehrers der Physik, es dürfte auch in den weitesten Kreisen Gebildeter aller Berufsarten sich einbürgern und kann für das Studium der reiferen Jugend ebenfalls bestens empfohlen werden.

Die Physik, einschließlich der Kosmographie, ist nach dem derzeitigen Stand der Wissenschaft zur Darstellung gebracht worden; gewonnen wurden aber diese Ergebnisse aus der geschichtlichen Darstellung der Forschungsarbeit aller Zeiten. Die Darstellung ist sehr fesselnd und lichtvoll, die Ausstattung mit zahlreichen Illustrationen originell. Neben allgemein bekannten Abbildungen finden wir zahlreiche Porträts und Darstellung von Apparaten aus den ältesten Zeiten. Vieles davon erscheint wohl zum erstenmal in einem Lehrbuche, alles ist aber in zielbewußter Weise ausgewählt und wirkt ungemein anregend, indem es den Leser in ferne Zeiten versetzt, wo oft mit den einfachsten Mitteln die ersten Resultate der Forschung gewonnen wurden. Zur Vorbereitung für den Lehrer wirkt, wie man sich überzeugen konnte, das Buch als sehr gut geeignet. Wieviel lebhafter wird das Interesse und das Verständnis für die Physik gehoben, wenn der Lehrer die an sich mitunter recht trocknen Tatsachen und Gesetze von dem geschichtlichen Hintergrunde sich entwickeln läßt, wenn z. B. die Wirkung des Hebels durch die Darstellung des Baues der Pyramiden im Altertum beleuchtet wird usw. Es ist dabei wohl gestattet, hier unserer Überzeugung Ausdruck zu geben, daß die Geschichte der exakten Wissenschaften in den höheren Schulen der Zukunft eine sehr wichtige Rolle zu spielen berufen sein dürfte. Sie ist ein Stück der Kulturgeschichte der Menschheit, und zwar nicht das bedeutungsloseste Stück, und sie überragt an Bildungswert bei weitem so manche Partie der Welt-

*) Auch heuer hatte wieder mein verehrter Freund, Prof. Dr. Rosenberg, jetzt k. k. Landesschulinspektor in Graz, die Güte, die Durchsicht der physikalischen Werke fast ausschließlich zu übernehmen, und sage ich ihm für seine so wertvolle Hilfe an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank, indem ich hoffe, daß sein fachmännisches Urteil dem Berichte einen erhöhten Wert gibt.

geschichte, aus der man nur menschliche Schwächen und Leidenschaften, aber keinen Aufschwung zu höheren Zielen der Menschheit lernen kann. Das vorliegende schöne Werk sei daher dringend, namentlich allen Lehrern der Physik empfohlen, damit die Geschichte der Naturwissenschaften immer mehr auch Gemeingut der studierenden Jugend und aller gebildeten Laien werde.

2. **Müller-Pouillets** Lehrbuch der Physik und Meteorologie in 4 Bänden. 10. umgearb. u. verm. Aufl. Herausg. von Prof. Leop. Pfaundler unter Mitwirkung von Prof. Dr. O. Lummer, Prof. Dr. A. Waßmuth, Hofrat Prof. Dr. J. M. Pernter. Dr. K. Drucker, Prof. Dr. W. Kaufmann, Dr. A. Nippold. Mit über 3000 Abbildungen u. Tafeln, z. T. in Farbendruck. I. Bd. Mechanik und Akustik von L. Pfaudler. 1. Abteilung. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 7 M.

Unter den größeren Lehrbüchern der Physik erfreut sich noch immer das vorliegende der größten Beliebtheit; es ist ein unentbehrliches Hilfsmittel für jeden Lehrer der Physik geworden, ein Hilfsmittel, das man immer gern zu Rate zieht und immer befriedigt wieder aus der Hand legt. Diese Bedeutung wird dem Buche, das Referent seit Dezennien als ein Lieblingsbuch fleißig benutzte, noch durch lange Zeit gewahrt bleiben; denn nie ist ein Lehrbuch nach Inhalt und Methode klarer gefaßt worden, und niemals ist die illustrative Seite eines Lehrbuches vollendeter behandelt worden, als im alten Müller-Pouillet. Der hochgeschätzte Lehrer der Physik an der Universität Graz, Prof. Dr. L. Pfaundler hat in seinen Bearbeitungen das naturgemäß immer mehr anwachsende Lehrbuch stets auf der Höhe der Zeit zu erhalten gewußt und ihm neue schätzenswerte Vorzüge verliehen.

Für die neue Auflage, welche in etwas größerem Format erschienen ist, hat der Herausgeber neue Mitarbeiter gewonnen, deren klangvoller Name neuerlich eine Steigerung im Werte des Buches verspricht. Was den vorliegenden ersten Band anbelangt, so sind wir dem Herausgeber zu lebhaftem Danke verpflichtet, daß er das Werk so erhalten hat, wie es war und wie es allen Lehrern der Physik lieb geworden ist. Gerade die treffliche und erschöpfende Art der Darstellung auch der einfachsten Dinge macht dieses Buch unentbehrlich. Daß daneben noch viel Raum geblieben ist zu Erweiterungen des Stoffes wird jeder, der die Neuauflage mit früheren vergleicht, mit großer Befriedigung konstatieren. Wir freuen uns, bald über das Erscheinen der weiteren Bände berichten zu können.

3. **O. D. Chwolson**, Lehrbuch der Physik. III. Bd. Die Lehre von der Wärme, übersetzt von E. Berg. XI u. 988 S. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 16 M.

Was in den früheren Jahresberichten (Bd. 55, S. 187 und 57, S. 209) über die ersten Bände dieses in großem Stile angelegten Werkes gesagt wurde, gilt auch von dem vorliegenden 3. Bande, der die Lehre von der Wärme umfaßt. Als besonderer Vorzug möge neuerlich die Klarheit der Darstellung hervorgehoben werden, welche das schwierige Studium wesentlich erleichtert und den Leser zum liebevollen Eindringen in die Wissenschaft anregt. So wird das Lehrbuch Chwolsons besonders für das Hochschulstudium und für die Fortbildung der Lehrer ein grundlegendes Werk werden. Daß die Wärmelehre in dem Lehrbuche Chwolsons im besten Sinne des Wortes moderne Behandlung gefunden hat, ist wohl selbstverständlich, ebenso der Umstand, daß gerade in diesem Kapitel dies fast stärker wie in den früheren zutage treten mußte. Wie in den früheren Bänden sind die umfangreichen Literaturangaben für ein weiteres Quellenstudium

sehr dankenswert, und es erleichtern überdies sehr umfassende Namen- und Sachregister den Gebrauch des typographisch wie illustrativ mustergültig ausgestatteten Bandes. Daß neben den Fachlehrern auch alle jene Kreise, welche die Physik bei ihrem Berufe benötigen, das Werk kennen lernen müssen, muß wohl kaum besonders hervorgehoben werden; so werden viele Techniker, Chemiker, Mineralogen usw., aber auch Studierende und Lehrer der Naturwissenschaften das Werk mit größtem Vorteil verwenden können.

4. **Ludwig Dressel, S. J.,** Elementares Lehrbuch der Physik nach den neuesten Anschauungen für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 3. verm. u. umgearb. Aufl. 2 Bände. Freiburg 1905, Herdersche Verlagsh. 16 M.
I. Bd. XV u. 519 S. mit 292 in den Text gedr. Figuren.
II. Bd. X u. 544 S. mit 363 Figuren.

Das anerkannt vorzügliche Lehrbuch, dessen 2. Auflage im 53. Bande des Jahresberichts, S. 173, besprochen wurde, erscheint hier in einer neuerlich wesentlich verbesserten Auflage. Das Buchformat wurde vergrößert; Druck, Papier und Illustrationen zeigen gegen früher wertvolle Verbesserungen. Inhaltlich erscheint das Buch dem neusten Stande der Wissenschaft angepaßt. Viele Kapitel, insbesondere in der Elektrizitätslehre, sind neu eingefügt. Hier, sowie in den übrigen Abschnitten des Buches wird man kaum eine neue Entdeckung der letzten Jahre vermissen. Auch in methodischer Hinsicht, sowie bezüglich der Technik des Experiments hält das Buch durch reichliche Benutzung der einschlägigen Literatur — besonders der trefflichen Zeitschrift von Poske für den physikalischen und chemischen Unterricht — mit den lebhaften Bemühungen der Gegenwart sorgfältig Schritt. Wir zweifeln nicht, daß diese neue Auflage dem mit besonderer Klarheit und Eleganz geschriebenen Buche viele neue Freunde zuführen wird.

5. Dr. **Karl Rosenberg,** Lehrbuch der Physik f. d. unteren Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Ausgabe für Realschulen. 260 S. mit 336 in den Text gedr., zum Teil farbig ausgef. Figuren u. einer farbigen Tafel. Wien 1906, A. Hölder. 2,50 K.

Als der Verfasser vor 3 Jahren sein Lehrbuch für die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen usw. herausgab (vgl. Jahresbericht Bd. 55, S. 188), war er schon entschlossen, auch für die Unterklassen einen solchen Lehrtext zu bearbeiten, welcher dem Lehrbuche für die Oberklassen entsprechend vorarbeiten sollte. Wie in diesem geht daher das Bestreben des Verfassers dahin, den physikalischen Unterricht allseitig zu vertiefen und zu festigen, insbesondere das reiche Material des Gegenstandes zur formalen Verstandesbildung im Unterrichte möglichst auszunützen, aber auch das schwierige Studium der Physik möglichst zu erleichtern. Beides zu erreichen sind dem Buche eine große Zahl sorgfältig ausgewählter Figuren beigegeben und der Text ist, insbesondere bei schwierigeren, dem kindlichen Geiste fernerliegenden Stoffen, möglichst ausführlich gehalten. Diese eingehende Behandlung ist besonders wichtig, da ja der jugendliche Geist erst in die physikalische Denk- und Ausdrucksweise eingeführt werden muß. Durch die große Anzahl der Figuren und die Ausführlichkeit des Textes ist der Umfang des Buches wohl etwas stärker geworden, obwohl auf manches entbehrliche Scheinende verzichtet wurde, so daß der Verfasser dem auch in den „Instruktionen" ausgesprochenen Grundsatze: „Lieber weniger, aber das Wenige gründlich und methodisch" nachkam.

Aus der langjährigen Praxis des Verfassers hervorgegangen, erscheinen daher leichtere Dinge kürzer gefaßt, erfahrungsmäßig schwierigere Partien

sind eingehender behandelt. Dabei ist das Ziel, für die Oberklassen vorzuarbeiten, stets vor Augen behalten worden. Manches ist auf der Unterstufe so fest einzuprägen, daß es auf der Oberstufe rasch abgetan werden kann, um Zeit für andere Partien zu gewinnen.

Um den Schüler neben dem nötigen Wissen auch ein gewisses Können zu verschaffen, das ihn in den Stand setzt, selbständig einfachere Naturerscheinungen richtig zu beobachten und zu erklären, ist in ausgiebiger Weise auf die Erscheinungen der Physik des täglichen Lebens hingewiesen worden. Dazu dienen auch viele Denk- und einzelne Rechnungsaufgaben. Überall ist von der Erfahrung und dem Experimente ausgegangen worden. Dabei ist die gebotene Rücksicht auf Wiederholungen früher erworbener Kenntnisse, namentlich aus der mathematischen Geographie, genommen worden. Diese wurden gelegentlich in den verschiedenen Abschnitten eingefügt, da sie — in einem Anhange vereinigt — leicht aus Zeitmangel übergangen werden könnten.

Bezüglich der vorzunehmenden Apparate und Versuche wurden durchweg einfache und zuverlässige Mittel angewendet. Auf die vielfach vom Verfasser selbst entworfenen Abbildungen wurde die größte Sorgfalt gelegt und in ausgedehnter Weise bei den Konstruktionen der geometrischen Optik das Hilfsmittel der farbigen Darstellung angewendet, wie es in dieser Ausdehnung noch nicht angewendet worden ist. Die beigegebene Tafel zeigt in Farbendruck unter dem Spektrum und dem Farbenkreisel die Komplementärfarben und Mischfarben.

Der Verfasser hat mit seinem Werke ein sehr geeignetes Hilfsmittel für den physikalischen Unterricht geboten, das den vollsten Beifall der Lehrer des Gegenstandes zu erlangen geeignet ist.

6. Dr. **Fr. Reesen**, Die Physik in gemeinfaßlicher Darstellung für höhere Lehranstalten, Hochschulen und zum Selbststudium. 2. verm. Aufl. VIII u. 383 S. mit 299 Abbildungen und 1 Spektraltafel. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 4 M.

Von der 1. Auflage, welche Referent im Jahresbericht (53. Bd., S. 176) als ein für den Gebrauch an Schulen sehr geeignetes Lehrbuch bezeichnen konnte, unterscheidet sich die vorliegende neue Auflage durch größere Berücksichtigung der Strahlungen, über welche aus der neusten Zeit so zahlreiche Erfahrungen vorliegen, daß der Verfasser sie in einem besonderen Abschnitt betrachtete und in verschiedenen Abschnitten eine Umarbeitung vornahm. Auch hat der Verfasser die Überzeugung gewonnen, daß das Verständnis der dargestellten Beziehungen nur dann vollständig erreicht werden kann, wenn an rechnerischen Beispielen gezeigt wird, in welcher Weise die verschiedenen Gesetze angewendet werden. Er hat deshalb in einem Anhang eine Sammlung solcher Zahlenbeispiele beigegeben.

Das Werk ist nach diesen Erweiterungen um so brauchbarer geworden und kann daher abermals bestens empfohlen werden.

7. **R. Waeber**, Lehrbuch f. d. Unterricht in der Physik. 15. Aufl., neu bearb. von Oberlehrer J. Unverricht. X u. 372 S. Leipzig 1905, F. Hirt & Sohn. Geb. 4 M.

Das von uns schon nach den ersten Auflagen als vorzüglich anerkannte Lehrbuch (vgl. Jahresbericht 40. Bd., S. 118) ist in der neusten Auflage von einem andern Herausgeber den modernen Anforderungen gemäß durchgesehen und verbessert worden. Dabei wurde der mathematische Teil etwas stärker betont als früher, wobei durchweg einfache und wenig umfangreiche Ableitungen verwendet wurden. Dadurch ist jedenfalls der Wert des

Buches wesentlich erhöht, zumal es besonders für preußische Lehrerbildungsanstalten bestimmt ist, für welche es als vorzüglich geeignet bezeichnet werden kann. Für solche Anstalten ist auch hinter das Inhaltsverzeichnis ein Stoffverteilungsplan abgedruckt worden. Auch die Ausstattung des Buches durch Druck und zahlreiche sehr gute Bilder ist sehr zu loben.

8. Prof. Dr. **Paul Reis**, Elemente der Physik, Meteorologie und mathematischen Geographie. Hilfsbuch f. d. Unterricht an höh. Lehranstalten. Mit zahlreichen Übungsfragen und -aufgaben. 7. vollst. umgearb. Aufl., herausg. von Dr. Eduard Penzold. X u. 419 S. mit 435 Figuren. Leipzig 1904, Quandt & Händel. 4,80 M.

Dieses vorzügliche und daher allgemein beliebte Lehrbuch wurde von uns nach der 2. Auflage eingehend charakterisiert (Bd. 35, S. 79) und nach seinem Übergang in die Hand eines zweiten Herausgebers abermals genannt (Bd. 50, S. 126). Die neue Auflage erscheint als vollständig neue Bearbeitung, welche den neueren Bestrebungen gemäß dem induktiven Charakter des physikalischen Unterrichts mehr Rechnung trägt, dagegen das deduktive Moment etwas mehr einschränkt. Gegenüber den früheren Auflagen erscheint der Stoff vielfach um wertvolle Zusätze bereichert, anderseits ist aber der Inhalt durch Ausscheidung des minder Wichtigen wesentlich eingeschränkt, so daß der Umfang trotz starker Vermehrung der Figuren (um mehr als 150) und größeren Druckes verringert werden konnte.

Die Darstellung ist eine sehr klare und gewählte. Namentlich ist die mathematische Geographie vorzüglich behandelt.

Das Buch dürfte sich ganz besonders für die Bedürfnisse technischer Lehranstalten eignen.

9. **Hugo Scheffler** und **Johann Kleiber**, Physik für die Oberstufe (mit math. Geographie und Chemie.) Unter besonderer Berücksichtigung der norddeutschen Lehrpläne bearb. Ungeteilte Ausgabe. X und 490 S. mit zahlreichen Figuren und Übungsaufgaben. München 1905, R. Oldenbourg. 4,80 M.

Kleibers Lehrbücher sind bereits wiederholt von uns als vorzüglich anerkannt worden (z. B. Jahresbericht 55. Bd., S. 189). Es war daher zu erwarten, daß auch das vorliegende, für die höheren Schulen Norddeutschlands bestimmte Werk dieselben Vorzüge besitzen werde. Der gut gewählte Text ist in kurzen, klaren Sätzen, durch verschiedene Druckschriften sehr übersichtlich und durch ausgezeichnete, sehr anschauliche Figuren in großer Zahl unterstützt. Zahlreiche Übungsaufgaben und Experimentierfragen könnten als Anregungsmittel zu praktischen Arbeiten der Schüler genommen werden.

Auch der chemische Abschnitt des Buches, von Oberlehrer Scheffler bearbeitet, ist recht gut. Freilich beschränkt er sich auf die anorganische Chemie und nimmt aus dieser nur recht wenig. Bei einer, wie man hofft, vorkommenden Änderung in den Lehrplänen würde er eine entsprechende Erweiterung und namentlich Berücksichtigung der Vorgänge im lebenden Körper, im Haushalt usw. erhalten müssen.

Jedenfalls ist das Werk als Grundlage für den Unterricht sehr geeignet und seine Verbreitung sehr zu wünschen.

10. **W. Winter**, Lehrbuch der Physik zum Schulgebrauche. 6. Aufl. VIII u. 460 S. mit 370 Abbildungen. München 1905, Th. Ackermann. 3,60 M.

Schon nach der 1. Auflage (vgl. Jahresbericht Bd. 39, S. 117) konnte das Werk als das eines erfahrenen Schulmannes bezeichnet werden. Das bewährte sich auch bei späteren Auflagen (zuletzt Bd. 50, S. 124), besonders als der Verfasser den einzelnen Kapiteln leichte Aufgaben in aus-

reichendem Maße anfügte. Stoffauswahl und Behandlung sind sehr umsichtig getroffen. Die Klarheit des Ausdrucks, die Präzision der Begriffsbestimmungen machen das Lehrbuch für den Unterricht sehr ansprechend. Nur die typographische und illustrative Ausstattung entsprechen wohl nicht ganz den heutzutage gemachten Ansprüchen.

11. **Paul Siemon** und Prof. Dr. **E. Wunschmann**, Leitfaden f. d. physikalischen und chemischen Unterricht an höh. Mädchenschulen. 2. durchgeseh. u. erweit. Aufl. 320 S. mit 200 Abbildungen und einer farbigen Spektraltafel. Breslau 1905, F. Hirt. Geb. 3 M.

Das in erster Auflage bereits von uns angezeigte Werk (vgl. Jahresbericht Bd. 53, S. 178) hat seine Vorzüge sich erhalten und ist in mehrfacher Hinsicht noch wesentlich verbessert worden. So hat die organische Chemie einen kleinen Zusatz erhalten. Es wird u. a. das Benzol nebst einigen Derivaten genannt, wichtige Alkaloide werden angeführt, ebenso ätherische Öle und Harze. Am wichtigsten ist ein kleiner Abschnitt über Nahrungsmittel (Eiweißstoffe usw.), welcher von uns bereits als sehr wichtig für den Unterricht in Mädchenschulen bezeichnet wurde und sich mit der Zeit vielleicht noch etwas erweitern ließe.

Ein Druckfehler hat sich auf S. 128 eingeschlichen. Der Fallraum ist für die erste Sekunde mit 9,81 Meter angegeben, während er in der 1. Auflage richtig mit 4,9 Meter angegeben ist.

12. Dr. **Otto Ule**, Die Wunder der Sternenwelt. Ein Ausflug in den Himmelsraum. Für die Gebildeten aller Stände und Freunde der Natur. — In 4., völlig umgearb. Aufl. herausg. von Prof. Dr. Hermann J. Klein. 315 S. mit 121 Textabbildungen und 4 Tafeln. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 8,50 M.

Nicht die Ergebnisse der Wissenschaft bedingen die wahre Volksbildung; dazu gehören vor allem die Wege, auf denen sie erreicht sind. Diese Wege der Forschung deutlich zu zeigen und die Einzelheiten zu einem geordneten Ganzen übersichtlich zu verknüpfen, hatte sich der erste Herausgeber dieses Werkes zur Aufgabe gestellt. Er suchte seine Absicht unter der Form von Wanderungen durch den Himmelsraum darzustellen, in der Gestalt von Vorträgen, die in lebensvoller Weise ernste Wissenschaftlichkeit, Klarheit und Anschaulichkeit, strenge Ordnung, Gleichmäßigkeit und innere Zartheit vereinigen. — Die in mehreren Auflagen bewährte Gestalt des Buches wurde von dem neuen Herausgeber beibehalten, doch sind auf dem Gebiete der Sternkunde so zahlreiche neue Erlebnisse gewonnen worden, daß das Werk einer völligen Umarbeitung unterzogen werden mußte. Es kann daher von neuem jedem Gebildeten empfohlen werden, der sich Kenntnis von der Sternenwelt nach dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens zu verschaffen wünscht.

Das Werk zerfällt in 3 Abteilungen: 3 Bücher. Das 1. Buch beginnt mit einer kurzen Darlegung der Entwicklung der Astronomie und führt dann den Leser in den Weltraum, geht auf die Sternbilder ein, schildert die Instrumente, welche uns die Beobachtungen am Himmel möglich machen und darauf die tägliche und jährliche Bewegung des Himmels.

Das 2. Buch betrachtet die planetarische Welt, Sonne, Mond, Planeten, Kometen und Meteore. Ihre Bewegungsverhältnisse und ihre Erscheinung, von der Erde aus gesehen, werden genau besprochen, dann aber wird auch der Leser auf einen Punkt des fremden Weltkörpers gebracht, und es wird untersucht, welche Beobachtungen er dort am Himmel und an der Oberfläche jenes Gestirnes machen könnte, und welchen physikalischen Verhältnissen er daselbst unterworfen wäre.

Das 3. Buch führt den Leser in die Fixstern- und Nebelwelt. Über Helligkeit und Größe der Fixsterne, über ihre Eigenbewegung und die daraus sich ergebenden Veränderungen im Bilde des gestirnten Himmels, über veränderliche und neue Sterne, die Grenzen der Fixsternwelt usw., kurz über alle unsere Kenntnisse auf diesem Gebiete wird berichtet, so daß das Werk für jeden wichtig ist, der sich ein Bild über die astronomischen Kenntnisse unserer Zeit verschaffen will.

13. Prof. **K. Noesen**, Grundzüge der Physik. Mit einem Anhange: Chemie und Mineralogie. Zum Gebrauche für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 180 S. mit 193 Figuren. Leipzig 1906, O. Leiner. 2 M.

Mit dem vorliegenden Leitfaden kann Referent sich nicht so recht befreunden. Der Text ist so knapp gefaßt, daß der Schüler denselben meist nur bei eingehender Erklärung im Unterricht versteht, und die Unterbrechung desselben durch einige Stunden kaum imstande ist, das Versäumte nachzuholen, und ungeübte Lehrer dürften gleichfalls schwer mit dem Buche arbeiten können. Dabei sind die Abbildungen des Buches durchaus nicht gelungen. Manche Bilder sind sehr ungleichwertig. Einige sind ohne Grund unverhältnismäßig groß, andere sind unklar (Figur 48). Bei Figur 187 ist der Zu- und Ablauf des Kühlwassers unrichtig gezeichnet, ebenso ist das dritte Rohr beim Durchschnitt des Gasometers (Figur 185) fälschlich geöffnet. Die neusten Bilder sind, wie es scheint nach rohen Federzeichnungen hergestellt, und doch gibt es so viele, leicht zu beziehende Klischees zu solchen Bildern. Gelegentlich findet man kleine Errata, so S. 156: Das Ammoniakgas ist die bekannteste Verbindung des Ammoniums. S. 163: Der amorphe Kohlenstoff kommt in allen Pflanzen vor usw. — S. 164: Ersetzt man in der Auflösung von Kohlensäure (CO_2) den Wasserstoff durch ein Metall, so entstehen Salze. Kohlenoxyd ist die Ursache der Kohlenvergiftungsunfälle. Das Metall Calcium geht an feuchter Luft in CaO über.

14. **Konrad Kraus** und **Josef Deisinger**, Naturlehre für Bürgerschulen. 275 S. mit 324 Abbildungen. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 2,80 K.

Das vorliegende Buch muß als ein vorzügliches bezeichnet werden. Seine beiden als treffliche Methodiker bekannte Autoren bewahren ihren Ruf aufs beste. Als lobend ist besonders die Art anzuerkennen, wie sie die Erfahrung des Kindes in erster Linie heranziehen und es verstehen, sein Interesse zu erwecken und den Unterricht dadurch lebend zu gestalten. Gründlichkeit in den Definitionen, vorzüglich ausgewählte einfache Versuche, ein reichliches Übungsmaterial zur Vertiefung des Gelernten sind weitere Vorzüge des Buches, das sicherlich bald eine weite Verbreitung finden wird, die es vollauf verdient.

15. **Albert Geyer**, Die Physik in der Volksschule. Eine praktische Lehranweisung ohne Anwendung kostspieliger Apparate. 119 S. mit 5 Figurentafeln. Potsdam 1905, A. Stein. 1,80 M.

Eine fleißige Arbeit, die mit Verständnis und Liebe zur Sache geschrieben erscheint, liegt in dem hier genannten Werkchen vor. Jene physikalischen Lehraufgaben, welche der Volksschule zugänglich gemacht werden können, sind darin nach den bekannten formalen Stufen in sehr angenehmer Weise behandelt, so daß das Buch die Vorbereitung des Lehrers für die Stoffe aus der Naturlehre wesentlich erleichtert. Es kann daher ganz besonders jungen Lehrern bestens empfohlen werden, wird aber auch bereits im Lehramte länger erfahrenen manche Anregung bieten. Nur irrt

der Verfasser, wenn er meint, daß erst sein Buch den methodischen Unfug beseitigen soll, das Experiment vor die Erfahrung zu setzen. Das ist ja schon seit langem als Prinzip anerkannt, und es werden wohl nur wenige moderne Lehrbücher und wenige Lehrer den umgekehrten Weg einschlagen.

16. Dr. **Friedr. Poske**, Unterstufe der Naturlehre. (Physik nebst Astronomie und Chemie.) Nach A. Höflers Naturlehre f. d. unt. Klassen der österreich. Mittelschulen, f. höh. Lehranstalten des Deutschen Reiches bearb. X u. 246 S. mit 305 Abbildungen, einer Sterntafel und einem Anhang von 130 Denkaufgaben. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 2,40 M.

Von einem Methodiker von der Bedeutung des verdienstvollen Herausgebers der „Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht" stand zu erwarten, daß ein physikalischer Lehrtext eine bedeutungsvolle Neuerscheinung auf dem Gebiete der Unterrichtsliteratur darstellen werde. Diese Erwartung erscheint durch das Gebotene mehr als gerechtfertigt. Sicherlich wird vieles von den Neuerungen, welche wir hier vorfinden, allgemeiner Zustimmung teilhaftig werden und eine Rückwirkung auf ähnliche Lehrtexte ausüben. Während einzelne Kapitel des wertvollen österreichischen Schulbuches, das A. Höfler im Vereine mit E. Maiß seinerzeit geschaffen, wenn auch vielfach umgearbeitet und in andere Ordnung gebracht, doch im großen und ganzen erhalten geblieben sind, wurden andere (wie v. B. die Mechanik der flüssigen und gasförmigen Körper, und insbesondere die Chemie) völlig neu geschaffen. Im Ausmaße des Stoffes erscheint die Poskesche Ausgabe gegenüber dem Original eingeschränkt, während die Ausführlichkeit der Darstellung erhöht wurde — Umstände, die sicherlich allgemeinen Beifall finden werden. Wir empfehlen das in jeder Hinsicht mustergültig ausgestattete Lehrbuch der Aufmerksamkeit aller Fachgenossen auf das wärmste.

17. Prof. Dr. **J. Classen**, Zwölf Vorlesungen über die Natur des Lichtes. 249 S. mit 61 Figuren. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 4 M.

Seit in dem elektrischen Bogenlichte ein vorzüglicher Ersatz für das Sonnenlicht bei optischen Versuchen gewonnen wurde, hat sich die Vorliebe der experimentierenden Physiker für dieses Kapitel bedeutend gehoben. Da gerade die optischen Versuche den Laien besonders fesselten, wurden nun auch Kapitel aus der Optik mit Vorliebe als Vortragsstoffe für populäre Vorlesungszyklen gewählt, und aus solchen Vorträgen ist auch das vorliegende Buch hervorgegangen, welches die sogenannte physikalische Optik in überaus anziehender Weise behandelt und durch die Forschungsergebnisse auf dem Gebiete der elektrischen Strahlung ergänzt. Die schönen und sehr instruktiven Versuche werden den Wunsch nach selbständiger Wiederholung einzelner neuer Versuchsanordnungen bei jedem Experimentator rege machen. Leider sind die Winke zur Durchführung der Versuche etwas knapp gehalten und dürften die nicht durchweg klaren Figuren diese Lücke auch nicht immer ausfüllen. Jedenfalls kann die Lektüre des schönen Buches wärmstens empfohlen werden.

8. **P. Conrad**, Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. Nach Herbartschen Grundsätzen bearb. — II. Teil: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität. 2. verb. Aufl. 172 S. mit 41 Figuren. Dresden 1905, Bleyl & Kämmerer. 3,60 M.

Das von uns bereits früher in seinen beiden Teilen angezeigte Werk (vgl. Jahresbericht 42. Bd., S. 99 und 51. Bd., S. 106) behandelt nach den Grundsätzen von Herbart und Ziller eine Reihe von „physikalischen

Individuen" in der Weise, daß der Ausgangspunkt immer nur die Erfahrung der Schüler bildet und Versuche nur dort eingeschaltet werden, wo sie zum Verständnis der „Individuen" nötig sind.

Wenngleich die etwas breite Darstellung bei der Bearbeitung eines etwas reichhaltigeren Pensums gewisse Gefahren mit sich bringt, so dürften doch das Werk für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen, sowie die für Anfänger im Lehramt sorgfältig durchgeführten Lehrproben sehr anregend und förderlich sein.

19. Prof. **G. Mahler**, Physikalische Aufgabensammlung (mit den Resultaten). 117 S. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das kleine Werkchen enthält 582 umsichtig ausgewählte und instruktive Aufgaben aus allen Gebieten der Physik und wird sich gewiß viele Freunde erwerben, um so mehr, als der Verfasser die sorgfältig berechneten Aufgabenergebnisse dem Buche angeschlossen hat. Da die Literatur der physikalischen Aufgabensammlungen nicht groß ist, kann man die Neuerscheinung mit Freude begrüßen und der Aufmerksamkeit der Fachlehrer empfehlen.

20. Dr. **Heinrich Danneel**, Elektrochemie I. Theoretische Elektrochemie und ihre physikalisch-chemischen Grundlagen. 197 S. mit 18 Figuren. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. 80 Pf.

Die Elektrochemie bildet heutzutage einen wichtigen Bestandteil der allgemeinen Chemie, sowie der angewandten Chemie. Bei dem im Laufe der letzten Jahre außerordentlich angewachsenen Umfang dieses wichtigen Faches erscheint eine Übersicht nach der in der Sammlung Göschen vertretenen Monographien sicherlich vielen Lesern sehr willkommen. Der vorliegende I. Teil enthält eine kurze Darstellung der einschlägigen physikalischen Begriffe, sowie jener physikalischen chemischen Gesetze, welche die Grundlagen der modernen Elektrochemie bilden, deren Theorie gleichfalls in diesem Bändchen enthalten ist. Der II. Teil soll die experimentellen Resultate, ihre Erörterungen und Anwendungen, ferner Meßmethoden und Beschreibung elektrischer Vorgänge usw. enthalten, während der III. Teil der Anwendung in der Technik gewidmet sein wird. Die Darstellung ist bei aller Knappheit und Strenge eine klare und faßliche. Für Weiterstrebende ist als Anhang aus der Literatur ein reiches Verzeichnis von Büchern und Zeitschriften geboten.

21. Dr. **Gustav Jäger**, Theoretische Physik. II. Bd. Licht und Wärme. 3. verb. Aufl. 153 S. mit 47 Figuren. — III. Bd. Elektrizität und Magnetismus. 3. verb. Aufl. 149 S. mit 33 Figuren. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. à 80 Pf.

Dem im Vorjahre angezeigten (Jahresbericht 57. Bd., S. 257) Bändchen sind hier 2 weitere gefolgt, welche das vom Verfasser festgestellte Ziel anstreben und — soweit es innerhalb des eng begrenzten Raumes möglich ist — auch erreichen. Bei der Reichhaltigkeit des Inhaltes und der Knappheit des Raumes ist die Darstellung doch eine verständliche geblieben, was besondere Anerkennung verdient.

22. Das Wetter. Meteorologische Zeitschrift für Gebildete aller Stände. Herausg. von Prof. Dr. R. Aßmann. 22. Jahrg. 1905. 12. Heft. Berlin, O. Salle. 6 M.

Der ausführlichen Mitteilung über das Erscheinen dieser Zeitschrift (Jahresbericht 57. Bd., S. 260) im vorigen Jahre bei ihrem Eintritt

in das 2. Dezennium ihres Bestehens lassen wir heuer die kurze Anzeige über das letzte Jahr folgen. Wir finden in dem vergangenen Jahre neben den von uns mehrfach als ständig bezeichneten Mitteilungen wieder auch verschiedene Aufsätze von weittragender Bedeutung. So von August Sieberg in Straßburg eine durch 5 Hefte sich erstreckende Studie über den Zusammenhang von Erdbeben und Witterung. Prof. Dr. C. Kaßner empfiehlt zur übersichtlichen Darstellung meteorologischer Beobachtungen neben Karte und Diagramm den Globus und gibt dabei eine Beschreibung, wie man ohne große Kosten einen Globus aus starkem Schreibpapier herstellen kann. Prof. Dr. V. Kremser gibt eine anregende Mitteilung über sonnenlose Tage. Hegyfoky bringt den Schluß seines Aufsatzes über tägliche Drehung der Windrichtung. Dr. A. De Quervain referiert über seinen Vortrag: Aus dem Leben der Wolken. Lehrer Jochimsen bringt eine absprechende Kritik der Falbschen Wetterprognosen unter dem Titel: Der Mond und das Wetter. A. Sieberg berichtet über den Einfluß der Schneedecke auf die Witterung. Lehrer Jochimsen gibt eine Zusammenstellung der Kälterückfälle im Mai von 1898 bis 1905. — Im 10. und 12. Heft berichtet Dr. Aßmann über die internationale Konferenz von Direktorenmeteorologischer Institute in Innsbruck (1905). Nicht minder interessant sind zahlreiche kleine Mitteilungen, sowie die regelmäßigen monatlichen Berichte über die Witterungsverhältnisse, so daß die Zeitschrift nach wie vor für jeden, der sich näher für meteorologische Fragen interessiert, die größte Wichtigkeit hat.

23. Prof. Dr. **H. Erdmann** und Privatdozent Dr. **P. Köthner**, Naturkonstanten in alphabetischer Anordnung. Hilfsbuch für chemische und physikalische Rechnungen mit Unterstützung des Internationalen Atomgewichtsausschusses herausg. 192 S. Berlin 1905, J. Springer. Geb. 6 M.

Für Chemiker und Physiker liegt hier ein Nachschlagebuch vor, das sie sicher mit Freuden begrüßen werden. Es enthält ungemein viel Daten, die man meist in Spezialwerken nachschlagen müßte, so daß man bei der Zuverlässigkeit des Werkes durch seinen Gebrauch bedeutend an Zeit gewinnt. Da auch die Darstellung eine sehr übersichtliche ist, erscheint das Buch als ein ganz vorzüglicher Behelf, dessen Verbreitung sehr wünschenswert erscheint. Das Aufschlagen der einzelnen Konstanten, sowie der (vierstelligen) Logarithmen und Antilogarithmen, die auf verschiedenfarbigem Papier gedruckt sind, wird durch Marginalausschnitte sehr erleichtert.

24. **Karl Scheel** und **Richard Aßmann**, Halbmonatliches Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik. Dargestellt von der Deutschen Physikalischen Gesellschaft. 4. Jahrg. 1905. 24 Nummern. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. 4 M.

Abermals liegt ein Jahrgang von dieser für jeden wissenschaftlich tätigen Physiker unentbehrlichen Zeitschrift vor. Sie ist unentbehrlich, da man aus derselben für jeden Zweig der Physik die neusten Arbeiten verzeichnet findet, und weil jeder Physiker seine Originalarbeiten in derselben einem großen Kreise von Gelehrten bekannt machen kann. Bezüglich der näheren Einrichtung dieser Zeitschrift sei auf unsere frühere Anzeige im Jahresbericht (namentlich Bd. 55, S. 198) hingewiesen.

X. Chemie.

1. Dr. **F. Wilbrand**, Leitfaden für den methodischen Unterricht in der Chemie. 8. Aufl. VI und 248 S. mit 87 Original-Abbildungen. Hildesheim 1905, A. Lax. 3,60 M.

Es ist bereits längere Zeit her, daß die 4. Auflage dieses Leitfadens dem Referenten vorlag (Bd. 35, S. 81); jedoch sind in der Zwischenzeit die nach denselben Grundsätzen verfaßten Grundzüge des Verfassers im Jahresbericht genannt worden (46. Bd., S. 144), so daß unsere Leser über den Plan des Werkes unterrichtet sind. Das Vorwort des methodischen Leitfadens gibt in kurzen Zügen Aufschluß über das Vorgehen des Verfassers, das er bereits seit mehr als 30 Jahren mit Erfolg anwendet. Erst in den letzten Auflagen sind infolge neuer behördlicher Verordnungen einige Zusätze nötig geworden. Einerseits wurde eine größere Berücksichtigung der Mineralogie verlangt, anderseits die Behandlung einzelner wichtiger Abschnitte aus der organischen Chemie. Der 21. Abschnitt bringt also einiges über die Eigenschaften der Mineralien, namentlich über Kristallographie, und gibt auf anderthalb Seiten ein systematisches Verzeichnis von Mineralien mit ihrer chemischen Zusammensetzung. Die folgenden Abschnitte belehren über die Pflanzennährstoffe, die Verwitterung, die Kohlenhydrate, Eiweißkörper, organische Basen, Fermente, Gärung, Äther, Fette, Kohlenwasserstoffe und organische Radikale. Die, wenngleich kurz gefaßten Abschnitte dürften wohl ihren Zweck erfüllen, als Grundlage beim Unterricht den Schüler mit dem Wesen der organischen Körper bekannt zu machen, so daß der hierdurch erweiterte Leitfaden seinen Zwecken in Zukunft noch besser entsprechen kann als bisher.

2. Dr. **Max Ebeling**, Lehrbuch der Chemie f. höh. Lehranstalten. II. Teil. Organische Chemie. VIII u. 202 S. mit 63 Abbildungen und 1 farbigen Tafel. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. 2,80 M.

Dieses Lehrbuch bildet den Abschluß für den Unterricht in Chemie nach dem von uns bereits nach dem durch den I. Teil (Jahresbericht 55. Bd., S. 202) begonnenen Unterricht. Wie in jenem Teil hat der Verfasser auch hier den Lehrstoff sorgfältig ausgewählt und in übersichtlicher, leicht verständlicher Weise vorgeführt. Es werden auch wie in jenem die technischen Prozesse, welche von besonderer Bedeutung für die Industrie sind, recht ausführlich betrachtet, durch statistische Angaben auf die hohe Bedeutung der chemischen Industrie im Deutschen Reiche aufmerksam gemacht und durch den Hinweis, daß Theorie und Praxis vereint die hervorragende Bedeutung derselben gegenüber andern Ländern bedingen, der junge Chemiker zum Studium angeeifert.

Von hohem Wert ist auch, daß der experimentelle Teil des Unterrichts, der in andern Lehrbüchern für organische Chemie meist sehr zurücktritt, hier besonders hervorgehoben ist. Von den 72 Versuchen, die der Verfasser beschreibt, lassen sich die meisten sehr gut im Unterricht ausführen. Referent empfiehlt daher das Lehrbuch den Kollegen zu besonderer Berücksichtigung. Wenn es auch für manche Anstalten etwas zuviel Lehrstoff enthält, bietet es dem weiterstrebenden Schüler ein um so bequemeres Mittel zur Erweiterung seiner Kenntnisse.

3. **J. Rippel**, Grundlinien der Chemie für Oberrealschulen. I. Teil: Anorganische Chemie. V u. 266 S. mit 72 Abbildungen und 1 Spektraltafel in Farbendr. Wien 1905, F. Deuticke. 3 M.

Die Verwendung dieses Lehrbuches an Oberrealschulen setzt einen an der Unterrealschule erteilten Unterricht in Chemie (und Mineralogie) vor-

aus. Es konnte daher den Lehrstoff in systematischer Reihenfolge enthalten und in der Einleitung nach einer kurzen Geschichte der Chemie die chemische Analyse und Synthese, sowie einige Gesetze der Wissenschaft bringen. Die Reihenfolge der Elemente wird mit dem Wasserstoff (als Vergleichselement) und den Metalloiden begonnen und die Metalle in einer der üblichen sehr ähnlichen Weise angereiht. Bei den verschiedensten Elementen, namentlich bei den Metalloiden, werden andere chemische Gesetze nachgetragen.

In sehr klarer und übersichtlicher Weise werden die Elemente und ihre Verbindungen beschrieben, ihre Darstellung und Eigenschaften genau angegeben. Neben vielfachen Angaben zu Schulversuchen, welche durch gute Abbildungen erklärt werden, wird auch die technische Verwendung der Körper, ihre Rolle im Haushalte der Natur und des Menschen eingehend besprochen. So finden wir einen sehr instruktiven Abschnitt über Beleuchtung und Heizung, einen solchen über die Schwefelsäurefabrikation, über Zündwaren, Glasfabrikation, Tonwaren u. a. — Von metallurgischen Prozessen ist das Eisen besonders berücksichtigt; daneben ist die Gewinnung vieler Metalle auf elektrolytischem Wege betrachtet worden. — Besondere Abschnitte sind dem periodischen System der Elemente, der Spektralanalyse und der Photographie zugewendet.

Das Lehrbuch erweist sich daher als ein mit großer Umsicht verfaßtes Werk, das dem Unterricht mit Erfolg zugrunde gelegt werden kann, um so mehr, als auch die neusten Forschungen und theoretische Anschauungen auf dem Gebiete der Wissenschaft berücksichtigt wurden.

Ob aber der Umfang des Lehrbuches für die zugemessene Unterrichtszeit nicht etwas zu ausgedehnt ist, muß der Gebrauch lehren. Indessen lassen sich ja einzelne Partien ohne Schädigung des Unterrichtszieles übergehen.

4. **Maximilian Rosenfeld**, Erster Unterricht in der Chemie und Mineralogie für die vier Klassen der Realschulen. 151 S. mit 77 Holzschnitten. Wien 1906, C. Fromme. Geb. 1,90 K.

Referent kann sich noch immer nicht mit der Vereinigung von Chemie und Mineralogie einverstanden erklären. Indessen, da der Lehrplan es vorschreibt, muß es doch dementsprechende Lehrbücher geben. Das vorliegende legt das Hauptgewicht auf Chemie; die mineralogischen Abschnitte sind eingestreut. Begonnen wird mit den physikalisch-chemischen Erscheinungen (Lösungserscheinungen, Synthese). Darauf wird die Kristallographie abgehandelt, sodann die natürlich vorkommenden Oxyde und Sulfide, die chemische Analyse, die Gesetze der chemischen Umwandlungen (die Verbindungsgewichte), die Salze, der Kohlenstoff, die Luft, der Phosphor, Arsen- und Antimonverbindungen, kieselsaure Salze (Silikate, Ton und Gesteine), das Wasser, Einteilung der Elemente, Darstellung der Metalle und im Anhang etwas über Kohlenstoffverbindungen. Wie vom Verfasser nicht anderes zu erwarten war, wird auf das Experiment stets viel Gewicht gelegt und der Lehrstoff in einer Weise behandelt, daß der Unterricht auf Grundlage dieses Leitfadens den größtmöglichsten Erfolg verspricht.

5. **Sir William Ramsay**, Moderne Chemie. II. Teil. Systematische Chemie. Ins Deutsche übertragen von Dr. Max Huth. V u. 395 S. Halle 1906, W. Knapp. 2,50 M.

Der II. Teil dieses Werkchens (vgl. Jahresbericht 57. Bd., S. 273) beginnt mit der Herstellung der Elemente, ihren Eigenschaften und ihrer Einteilung. Es betrachtet darauf die Verbindungen, Hydride, Halide, Oxyde und Sulfide (Selenide und Telluride), Nitride und Phosphate

(Arsenide und Antimonide), Boride, Karbide und Silicide, endlich die Legierungen, so daß der Inhalt in 10 Kapitel sich gliedert. In sehr anregender Weise werden die in neuerer Zeit angewendeten Methoden zur Trennung der Körper in ihre Elemente (Kälte, Elektrizität u. a.) besprochen und dabei meist von den in früherer Zeit gebrauchten Methoden ausgegangen, so daß die älteren Anschauungen, mit den neueren vereinigt, vorgeführt und dadurch das Verständnis der letzteren auch bei denen sich leicht vermittelt, welche bei ihren Studien sich mehr der älteren theoretischen Anschauungen bedienten und jetzt, da sie die Chemie nur als Hilfsmittel neben andern Wissenschaften benutzen, nicht stets mit den Fortschritten der Wissenschaft unserer Zeit vertraut machen konnten. Für diese ist Ramsays Werk in der vorzüglichen Übersetzung durch Huth ein wertvolles Mittel, die moderne Chemie kennen zu lernen.

6. Prof. Dr. **K. A. Henniger**, Vorbereitender Lehrgang der Chemie und Mineralogie. Nach methodischen Grundsätzen f. d. Unterricht an höh. Lehranstalten bearb. VIII u. 118 S. mit 112 Figuren. Stuttgart 1906, Fr. Grub. Geb. 1,60 M.

Der Verfasser wurde aufgefordert, zu seinem Lehrbuch der Chemie und Mineralogie (Jahresbericht 57. Bd., S. 265) einen vorbereitenden Kurs zu bearbeiten. Derselbe verdient ebenso wie das Lehrbuch die Beachtung der Kollegen, da er — wie übrigens viele ähnliche Schriftchen dieser Art — eine recht geeignete Grundlage für einen vorbereitenden Unterricht abgeben kann. Der Lehrstoff ist passend ausgewählt und in übersichtlicher Weise klar vorgeführt. Die Mineralogie, einschließlich die Kristallographie, ist in passender Form und Ausdehnung einbezogen. Die Abbildungen sind zahlreich und gut, nur bei Figur 7 sollte unter den Feilspänen die Wagschale nicht fehlen, und die Regelmäßigkeit der Schneefiguren stimmt nicht mit neuen Anschauungen. Einzelne Partien des Textes dürften dem oberen Kurs überlassen werden.

7. Dr. **W. Levin**, Method. Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für Realgymnasien und Oberrealschulen. I. Teil: Unterstufe (Sekunda der Realgymnasien, Untersekunda der Oberrealschulen). V u. 114 S. mit 72 Abbildungen. Berlin 1906, O. Salle. 1,40 M.

In der II. von uns bereits angezeigten Stufe (Jahresbericht 57. Bd., S. 269) ist nun auch der für die Unterstufe bestimmte Teil erschienen. Sein Inhalt entspricht fast ganz dem früher von dem Verfasser veröffentlichten „Methodischen Leitfaden" (Jahresbericht 55. Bd., S. 201 und 45. Bd., S. 107), ist daher eine methodisch recht gut durchgeführte Einleitung in die Grundlehren der Chemie. Der Zusatz „und Mineralogie" auf dem Titel bezieht sich mehr auf die II. Stufe, da hier nur einige Mineralien und diese fast nur mit Namen angeführt sind.

8. Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen, herausg. von Otto Schmeil in Marburg a. L. und W. B. Schmidt in Leipzig. Band II, Heft 1. Dr. Max Wehner: Die Bedeutung des Experimentes für den Unterricht in der Chemie. VI u. 62 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,40 M.

Die oben genannte „Sammlung" hat bereits eine Reihe sehr instruktiver Aufsätze gebracht. Zu ihnen kann auch der vorliegende gezählt werden, welcher den Betrieb des chemischen Unterrichts behandelt. Der Verfasser erwähnt, daß man anfangs in der Schule bei diesem jüngeren Zweige des Unterrichtes den Zweck verfolgte, die Schüler mit Vorgängen bekannt zu machen, welche für das praktische Leben wichtig sind, ohne

auf den inneren Zusammenhang der Erscheinungen Rücksicht zu nehmen. Erst später wurde statt der Bekanntmachung mit den einzelnen Stoffen die Belehrung über den gesetzmäßigen Zusammenhang der chemischen Vorgänge in den Vordergrund gestellt. Die Änderung ähnelt derjenigen, welche in der Entwicklung des zoologischen und botanischen Unterrichts, für den Biologie und Physiologie maßgebend wurden, oder der in der Mineralogie, wo die geologischen Verhältnisse zu besonderer Bedeutung gelangten. Sowie nun jeder Unterricht zur Erreichung seines Zieles sich besonderer Hilfsmittel bedient, so wird er auch wieder von diesen beeinflußt. Zu den wichtigsten Hilfsmitteln des chemischen Unterrichts gehört das Experiment, über dessen Bedeutung die vorliegende Schrift handelt. Seine Wichtigkeit erklärt sich besonders aus dem Umstand, daß die chemischen Vorgänge, wie sie in der Natur beobachtet werden, oft schwer zu erklären sind und an ihre Stelle das Experiment treten muß, um sie dem Verständnis zugänglich zu machen. Nur deshalb, weil die Beobachtung der nur bei unmittelbarer Berührung stattfindenden Einwirkung zweier Stoffe nicht leicht gelingt, wenn einer derselben nicht sichtbar ist und überdies unsichtbare (gasförmige) Produkte entstehen, war es möglich, daß lange Zeit ganz irrige Hypothesen, wie z. B. die des Phlogiston, sich erhalten konnten.

Wie nun die Geschichte der Wissenschaft lehrt, daß erst dann die chemischen Vorgänge klar erkannt wurden, als man die zufälligen Beobachtungen durch gut gewählte und sorgfältig durchgeführte Experimente ersetzte, so ergibt sich auch für den Unterricht die Aufgabe, durch ebensolche Versuche dem Schüler das Verständnis des Wesens der chemischen Vorgänge klar zu machen. Wie das zu geschehen habe, untersucht der Verfasser eingehend, indem er sich auf die Erfahrungen bekannter Methodiker, wie Arendt, Ostwald u. a., beruft. Er zeigt, wie das Experiment besonders geeignet ist, die Sinne des Schülers zu üben, sein Denken und sein Gemüt in der günstigsten Weise zu beeinflussen.

9. Dr. **F. Dannemann**, Leitfaden für den Unterricht im chemischen Laboratorium. 3., verm. und verb. Aufl. VIII u. 59 S. Hannover 1905, Hahnsche Buchh. 1 M.

Die vorliegende Auflage des oben genannten Werkchens ist ganz so gehalten wie die frühere (Jahresbericht 46. Bd., S. 152 und 52. Bd., S. 162). An vielen Stellen ist aber der Text erweitert und dadurch wird der Schüler besser auf die bei seinen Versuchen zu erwartenden Erscheinungen vorbereitet. Die Auflage kann daher mit Recht eine erweiterte und verbesserte genannt werden. Dagegen ist die von uns bemängelte Beschränkung geblieben, so daß wichtige Metalle und Säuren nicht in den Rahmen der Analyse einbezogen werden.

10. Dr. **Ernst Leher**, Das Wasser und seine Verwendung in Industrie und Gewerbe. 124 S. mit 15 Abbildungen. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das Werkchen bildet eine leicht faßliche Übersicht, welche sein Thema nach allen Seiten hin beleuchtet und daher für Volks- und Schülerbibliotheken empfehlenswert ist.

11. Dr. **Jos. Klein**, Chemie. Organischer Teil. 3. verb. Aufl. 194 S. (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Referent hat das Werkchen bereits im 48. Bd. des Jahresberichts (S. 119) als empfehlenswert zur Einführung in die organische Chemie auf Grund der neueren Ansichten gepriesen und empfiehlt es von neuem für

diejenigen, welche sich in ernstlichem Studium mit dem Gegenstand beschäftigen, oder eine kurze Übersicht über das Gebiet verschaffen wollen.

12. **Ernst Zeißig**, Gewerbekunde für Fortbildungsschulen. Meißen 1903, H. W. Schlimpert.
    1. Heft: Abt. Bauhandwerker. 40 S. mit 2 Tafeln. 50 Pf.
    2. Heft: Abt. Holzarbeiter. 48 S. mit 2 Tafeln. 50 Pf.
    3. Heft: Abt. Metallarbeiter. 40 S. 50 Pf.
    4. Heft: Abt. Gemischte Berufe. Chemie; 1. Heft: Nichtmetallische Grundstoffe. 64 S. 60 Pf.
    5. Heft: Abt. Gemischte Berufe. Chemie; 2. Heft: Die leichten Metalle. 31 S. 40 Pf.

Der Verfasser unterrichtet seit 1893 an der allgemeinen Fortbildungsschule in Zwickau und fand es als bedeutenden Übelstand, daß die Schüler kein Buch in den Händen hatten, um den Unterrichtsstoff der vergangenen Stunden wiederholen zu können. Er suchte den Übelstand durch Diktate abzuhelfen, was bei der geringen Zeit, welche an den Fortbildungsschulen einem Fache zugewendet ist, mit dem Verlust der kostbaren Unterrichtszeit verbunden ist. Daher entschloß er sich zur Herausgabe dieser Hefte, welche neben ihrem Zweck als Merk- und Wiederholungsbuch auch als Leitfaden für den Lehrer dienen könnten. Bei der Auswahl des Textes dienten ihm vornehmlich: 1. Gorup-Besanez (Lehrbuch der Chemie), 2. Rohrade (Taschenbuch für die Praxis des Hochbautechnikers), 3. Fink (Bautischler und Bauzimmermann) und 4. Dr. Menzel (Der praktische Maurer). Überdies hat er die Arbeit von bewährten Fachleuten prüfen lassen.

Man kann bei der Durchsicht der 5 Hefte erkennen, daß sie mit Umsicht bearbeitet wurden und ihren Zweck, dem Unterricht eine geeignete Grundlage zu bieten, vollkommen erreichen können.

Nur könnten einzelne Hefte zu größerer Klarheit etwas geändert werden. So ist Heft 1, S. 39, Z. 9 von oben, unklar, wie mit den Jahren im Mörtel eine Zunahme von Kieselsäure stattfinden könnte; — Heft 2, S. 9 und 10, ist der Holzverdickungsring (Kambium) mit dem Splint identifiziert. — Bei den chemischen Verbindungen ist stets Teil statt Atom gesetzt; — Heft 4, S. 20, ist Ammoniak als Verbindung von Stickstoff und Sauerstoff (statt Wasserstoff) bezeichnet. S. 21 sollte als Wirkung des Blitzes salpetersaures Ammoniak gesagt sein. Ebenso ließen sich noch einige Kleinigkeiten richtigstellen, was wohl den Wert des Ganzen nicht wesentlich beeinträchtigt, indessen doch zu Mißverständnissen Anlaß geben kann.

13. Dr. **Johannes Hoppe**, Analytische Chemie. I. Theorie und Gang der Analyse (124 S.). II. Reaktionen der Metalle und Metalloide (137 S.). (Sammlung Göschen.) Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. je 80 Pf.

Das erste dieser beiden Hefte beginnt mit einem theoretischen Teil, in welchem die beim Zusammentreffen verschiedener Stoffe entstehenden Reaktionen im allgemeinen und die dabei wirkenden Gesetze dargelegt werden. Der II. Teil gibt zuerst praktische Winke für die Analyse und schildert sodann ihren Gang in sehr eingehender Weise, zum Teil in Tabellenform. Das zweite Heft bietet die Reaktionen der wichtigsten Basen und Säuren. Das Verhalten der einzelnen Körper wird dabei so eingehend geschildert, daß man ihr Verhalten genau studieren kann und in zweifelhaften Fällen genügende Aufklärung erhält. Der hinreichend vorbereitete Leser wird sich das Werkchen mit Vorteil zum Studium der qualitativen chemischen Analyse bedienen können.

14. **Peter Gerdes**, Chemische Versuche für den Unterricht in Volks- und Fortbildungsschulen. Eine Auswahl der wichtigsten chemischen Versuche für den naturkundlichen Unterricht, hauptsächlich die Verhütung von Unglücksfällen und die Befestigung der Gesundheitslehre bezweckend, nebst ausführlicher Anleitung zur Selbstherstellung der nötigen Apparate. Für die Hand des Lehrers und solcher, die Lehrer werden wollen. 80 S. mit 31 Abbildungen. Essen 1905, G. D. Baedeker. 1,20 M.

Weil es so häufig vorkommt, daß Unglücksfälle sich ereignen, wenn ungeübte Personen mit leicht entzündlichen Stoffen (Gasen, Petroleum usw.) zu tun haben und durch Kohlensäure u. a. Gase ersticken, hält der Verfasser für zweckmäßig, in den Schulen passende Belehrung zu bieten und hat zu dem Zweck das vorliegende Werkchen ausgearbeitet, welches dazu dienen soll, dem Lehrer an Volksschulen zu zeigen, wie er mit sehr einfachen Mitteln in entsprechender Weise vorgehen könne.

Der Inhalt des Heftes gruppiert sich in Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Kohlensäure, Leuchtgas, dem Chromsäureelement, Färbung einer chemischen Lösung, Bearbeitung von Glasröhren. Als Anhang sind einige chemische Grundbegriffe und eine Tabelle der wichtigsten Elemente gegeben.

Das Ganze ist recht zweckmäßig durchgeführt, dürfte aber wohl kaum einem fühlbaren Bedürfnis entgegenkommen, da diese Dinge in den Anstalten zur Ausbildung von Lehrern gewiß vorkommen müssen. Manches von dem Inhalte des Buches dürfte auch als überflüssig angesehen werden, so die eingehende Beschäftigung mit dem Chromsäureelement, die Erwähnung des Radiumelementes und die Zersetzbarkeit der Atome u. a. Anderseits ist die Verwechslung von Teil und Atom an mehreren Stellen unpassend, da doch das Atomgewicht besprochen ist.

Das Werkchen dürfte daher wohl manche Änderung erfahren müssen, wenn es dem beabsichtigten Zwecke in vollem Maße entsprechen sollte.

IV. Deutſcher Sprachunterricht.

Von

Ernſt Küttge,

Lehrer in Leipzig.

I. Allgemeines und Methodiſches.

Es iſt ein erfreuliches Zeichen von dem erwachten und immer mehr ſich entwickelnden deutſchen Nationalbewußtſein, daß ſich in den Kreiſen der Gebildeten ein wachſendes Intereſſe für die Mutterſprache zeigt. Die Frage nach dem Woher und Warum einzelner ſprachlicher Erſcheinungen beſchäftigt heute nicht mehr bloß den Fachgelehrten; auch der denkende Laie gewöhnt ſich mehr und mehr daran, die Sprache nicht als ein bloß konventionelles Mittel des Gedankenaustauſches zu gebrauchen, ſondern ihrem Weſen und ihrem geſchichtlichen Werden mit Intereſſe nachzugehen. Man muß es daher als einen glücklichen Umſtand anſehen, daß die Sprachwiſſenſchaft im letzten Jahrhundert ſo reiche Schätze zutage gefördert hat, von denen man früher keine Ahnung hatte. Dieſe Ergebniſſe der Sprachwiſſenſchaft dem ganzen Volke zugänglich zu machen, iſt eine dankbare Aufgabe ſprachkundiger Schriftſteller. Ernſt Wülfing hat ſich dieſer Aufgabe in ſeinen „Sprachlichen Plaudereien“ (1.) mit Geſchick entledigt, indem er ſprachliche Belehrungen etymologiſcher Art in einer Form bietet, die auch dem zuſagt, dem es für ein Studium wiſſenſchaftlicher Werke an Muße und Sammlung fehlt. Auch Weiſe wendet ſich mit ſeiner „Äſthetik der deutſchen Sprache“ (2.) an die weiten Kreiſe aller Gebildeten, denen die Pflege der Mutterſprache ganz beſonders am Herzen liegen muß, um ſie etwas eingehender mit dem Zauber ihrer Form bekannt zu machen. Während die beiden eben genannten Schriften eine mehr unterhaltende Lektüre bilden und ein müheloſes Genießen ermöglichen, bieten die beiden der „Sammlung Göſchen“ angehörenden Arbeiten von Löwe (3.) und Jantzen (4.) die Ergebniſſe der Sprachwiſſenſchaft in mehr wiſſenſchaftlich-ſyſtematiſcher Darſtellung und ſetzen Leſer voraus, denen es um ein zuſammenhängendes und überſichtliches Wiſſen zu tun iſt und die auch die mit einem ernſten Studium verbundene Mühe nicht ſcheuen. — Neben der hiſtoriſchen Betrachtungsweiſe der Sprache macht ſich auch die philoſophiſche geltend, die ſich nicht begnügt mit dem Anſchauen der geſetzmäßigen Entwicklung der Sprache, wie ſie ſich in verhältnismäßig klarer Weiſe in der hiſtoriſchen Zeit verfolgen läßt, ſondern in jenes Dunkel einzudringen ſucht, das die erſten Anfänge der Sprache umhüllt. Dem Problem der „Sprachſchöpfung“ ſucht Meyer-Rinteln (5.) auf eigenartige Weiſe beizukommen, indem er die Frage nach dem Urſprung der Sprache gleichſetzt mit der Frage nach dem innerſten Weſen der Sprache einheit, d. h. nach dem Weſen des Wortes.

Daß die Ergebnisse der Sprachwissenschaft auch dem Unterricht in der Muttersprache in mancherlei Hinsicht förderlich sein können, habe ich schon im vorigen Bande des Jahresberichts betont. In der „Deutschen „Wortkunde" von Wilke (6.) findet der Lehrer zur Einführung in das Studium der Schriftsprache ein Hilfsmittel, das in alle Einzelzweige Einblick gewährt und zu weiteren selbständigen Studien anregt. Der Schriftsprache, also der sichtbaren Verwendung des Wortes, geht aber die hörbare voraus, sowohl im Entwicklungsgange der Völker als auch in dem des einzelnen Menschen.

Hören und Sprechen sind gegenüber dem Lesen und Schreiben die natürlichen und ursprünglichen Vorgänge in der Sprachbetätigung, und sie sind auch für Unterricht und Leben die wichtigsten. In der Unterrichtspraxis kommt diese Wertschätzung der mündlichen Sprache immer noch viel zu wenig zur Geltung; in der Theorie trifft man sie schon häufiger. F. Krause (7.) sucht durch seine Vorträge den Lehrer mit der Psycho-Physiologie des Hörens und Sprechens vertraut zu machen, um ihn zu einer vernünftigen methodischen Behandlung dieser wichtigen Vorgänge zu befähigen. Nicht bloß den unterrichtenden Lehrer, sondern auch Eltern und Kindergärtnerinnen hat Schädel (8.) mit seiner Schrift im Auge, wenn er der psychologischen, logischen und lautlichen Entwicklung der Kindessprache nachgeht, um Schule und Haus zu vereintem Streben in der Pflege der Muttersprache anzuregen. Sachkundige Anleitung zur Erzielung eines guten Sprechtons und einer richtigen Lautbildung beim Sprechen und Singen findet der Lehrer in der kleinen Schrift von Löbmann (12.). Gründliche Vertrautheit mit der psychophysischen Natur des Sprechens und eingehende phonetische Kenntnisse setzen den Lehrer in den Stand, das zarte Instrument der kindlichen Stimme schonend zu behandeln und jenen Schädigungen vorzubeugen, die in den zahlreichen Sprachstörungen zur Erscheinung kommen. Mit der Natur dieser Sprachstörungen sucht Legel (13.) den Lehrer bekannt zu machen, um ihn zu einer individuellen methodischen Behandlung derselben zu befähigen.

Die methodische Behandlung der Muttersprache im Unterrichte bietet so manche Schwierigkeiten, die in dem komplizierten Organismus der Sprache und der Sprachorgane begründet sind. Das erklärt wenigstens zum Teil auch den ungenügenden Erfolg, über den so oft geklagt wird. Lange (11.) behauptet, und vielleicht mit Recht, daß Abhilfe nirgends mehr not tut als im Deutschen. Die große Mehrzahl der Kinder, die aus der Volksschule entlassen werden, sagt er, haben ihr Ziel im Deutschen, also im Hauptfache, bei weitem nicht erreicht. Sie sind weder imstande, orthographisch richtig zu schreiben, noch grammatisch richtig zu sprechen oder einen Brief in gutem Deutsch aufzusetzen. Es scheint fast, als nähmen wir die mangelhaften Leistungen der Volksschule als eine zwar bedauerliche, aber unabänderliche Tatsache hin. — Das sind schwere Anklagen, die dadurch noch Gewicht erhalten, daß sie von einem mit den Verhältnissen genau vertrauten Schulmanne in leitender Stellung ausgesprochen werden. Durchmustert man die einschlägige Literatur, so stößt man wohl auf manches Werk, das recht gesunde methodische Grundsätze entwickelt — auch das Schriftchen von Weicken (10.) kann dazu gerechnet werden; aber die Verwirklichung solcher Gedanken in der Praxis scheint im Unterrichte der Muttersprache besonders schwierig zu sein. Und doch verdient gerade er um seiner Wichtigkeit willen die sorgfältigste Pflege. „So groß und so berechtigt das Ansehen ist, in dem sachliches Wissen heute steht" — so äußert sich Cauer in der Einleitung zu seinem trefflichen Buche (9.) — „es bleibt

immer die eine große Seite der Welt übrig, der es nicht gerecht werden kann. Im öffentlichen wie im privaten Leben, in Beruf und Gesellschaft, Staat und Kirche, in Wissenschaft und Kunst, überall kommt es nicht allein darauf an, daß einer sachlich Bescheid weiß, sondern es gilt auch, unter Menschen und auf Menschen zu wirken. Dabei aber erhebt sich jedesmal die doppelte Pflicht: fremde Gedanken, wie sie ausgesprochen sind, zu verstehen, eigene Gedanken durch Worte anderen mitzuteilen. Sprach-erziehung ist Erziehung zum Leben in menschlicher Gesellschaft."

Literatur.

1. **Ernst Wülfing**, Was mancher nicht weiß. Sprachliche Plauderei. 2. Aufl. 3. u. 4. Tausend. 192 S. Jena 1905, H. Costenoble. Geb. 2,50 M.

Unterhalten und belehren zugleich will der Verfasser durch seine Plaudereien, und er versteht es ausgezeichnet, dem Leser über manches, was er bisher nicht wußte oder doch nicht genau wußte, in unterhaltender Form Aufklärung zu geben. Nicht bloß die gebräuchlichsten Fremdwörter werden in dem hübschen Büchlein nach ihrer Herkunft und eigentlichen Bedeutung erläutert, sondern auch zahlreiche deutsche Wörter und Redensarten, die im Umgange täglich gebraucht und doch von den wenigsten nach ihrem wahren und vollen Sinne recht verstanden werden. Die Darstellung ist vielfach mit feinem Humor gewürzt, und wenn hier und da einmal auch etwas Spott mit einfließt, etwa über die Gedankenlosigkeit im Gebrauche einzelner, besonders neuer Wörter, oder über die Vorliebe des Deutschen für das Fremde, so kann das nur dazu beitragen, den Respekt des Lesers vor dem kostbaren Erbe unserer Vorfahren zu erhöhen.

2. Dr. O. **Weise**, Prof., Ästhetik der deutschen Sprache. 2. verb. Aufl. 328 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 2,80 M.

Am Schlusse des Kapitels über „Wohllautsbestrebungen" (S. 17—30) sagt der Verfasser: „Es gibt zwar kein geschriebenes Gesetz darüber, was in unserer Sprache schön ist und was nicht, wohl aber hat sich das Gefühl dafür bei uns mit der Kultur mehr und mehr entwickelt und ist daher bei den Gebildeten stärker ausgeprägt als bei den Ungebildeten." Gleichwohl sind auch die wenigsten Gebildeten imstande, sich über die Gründe für ihre Geschmacksurteile in sprachlichen Dingen immer genau Rechenschaft zu geben. Wer das als einen Bildungsmangel empfindet, der findet in Weises Schrift eine treffliche Anleitung, die Formen der Muttersprache vom ästhetischen Gesichtspunkte zu betrachten und die mancherlei Mittel kennen zu lernen, durch welche die Wirkungen des sprachlichen Ausdrucks: „Kraft und Milde", „Würde und Anmut", „Anschaulichkeit und Lebendigkeit", hervorgebracht werden. Auch in die Werkstatt des Dichters läßt uns die Schrift einen Blick tun und zeigt uns, unter besonderer Berücksichtigung der Sprache Goethes und Schillers, die Schönheiten der poetischen Ausdrucksweise. Der Verfasser hat es verstanden, seinen Gegenstand nicht bloß sehr instruktiv, sondern auch außerordentlich anziehend zu behandeln: an zahlreichen Beispielen, die mit Vorliebe dem volkstümlichen Sprachschatze entnommen sind, zeigt er das Walten des Sprachgeistes, und mancher verachtete Ausdruck des „Gassendeutsch" erscheint dabei in interessanter Beleuchtung. Das Buch bildet eine wertvolle Ergänzung zu der im vorigen Bande des „Jahresberichts" angezeigten Schrift des Verfassers: „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen."

3. Dr. **R. Löwe**, Germanische Sprachwissenschaft. 148 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

4. Dr. **H. Jantzen**, Gotische Sprachdenkmäler mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen. 3. Aufl. 153 S. Ebendas. 1905. Geb. 80 Pf.

Von diesen beiden der bekannten „Sammlung Göschen" angehörigen Schriften gibt die erste eine gedrängte, aber allgemein verständliche Darstellung der Hauptkapitel der germanischen Sprachwissenschaft. Während ein einleitender Teil über die indogermanischen Sprachen und die germanischen Dialekte, über die Sprachveränderungen und ihre Ursachen und über die Gliederung des Germanischen orientiert, behandelt ein II. Teil die Lautlehre nach Betonung, Vokalismus, Konsonantismus und Auslautgesetzen, und ein III. Teil die Formenlehre des Nomen und Verbums. — Jantzen bringt zuerst einen Abriß der gotischen Grammatik und behandelt sodann in 9 Kapiteln gotische Texte aus den Evangelien, den Paulinischen Briefen, aus dem Buche Nehemia sowie aus verschiedenen kleineren Denkmälern. Eine beigefügte neuhochdeutsche Übersetzung und sprachliche Erläuterungen führen in das Verständnis des gotischen Textes ein. — Beide Schriften entsprechen in vollem Maße den Erwartungen, mit denen man jeden Band der „Sammlung Göschen" in die Hand nimmt.

5. **Wilhelm Meyer-Rinteln**, Die Schöpfung der Sprache. 256 S. Leipzig 1905, F. W. Grunow. 5 M.

Die Tatsache der indogermanischen Sprachverwandtschaft gilt heute als feststehend; aber so unwiderleglich sie durch einzelne Wortgebilde bezeugt erscheint, so überwältigend groß ist die Masse derjenigen Wörter, die mit jener Tatsache in Widerspruch zu stehen scheinen. Von dem Gedanken ausgehend, daß in all dieser Mannigfaltigkeit eine Einheit herrschen muß, „eine tiefe, verborgene Einheit, von der jene übereinstimmenden Wortgebilde nur als einzelne, sinnfällige Zeugen an der Oberfläche liegen", sucht der Verfasser die Gesetze aufzudecken, nach denen sich die gegenwärtigen Formen der Wörter allmählich aus den einfachsten bedeutungsvollen Lautgebilden, den Wurzeln, entwickelt haben. An der Hand eines außerordentlich reichen Sprachmaterials aus den verschiedensten Zweigen des indogermanischen Sprachstammes weist er nach, wie die wenigen Laute einer Wurzel (z. B. pet, ger, men) nach den ihrer Natur innewohnenden Gesetzen die ganze Reihe aller überhaupt vorhandenen Laute in ihrer Entwicklung durchlaufen können, und wie der schaffende Sprachgeist die differenzierten Formen benutzt, um differenzierte Vorstellungen zu bezeichnen. Auf diese Weise, also durch Aufsteigen zu den Wurzeln und ihrer generellen Bedeutung, lösen sich nach des Verfassers Ansicht alle Rätsel der Sprache; viele Wörter, die für den oberflächlichen Blick beziehungslos nebeneinander stehen, erweisen sich dabei als verwandt, und andere wieder, die in ihrem Lautbestande einander so ähnlich sind, weisen infolge ihres ganz verschiedenen Inhalts auf verschiedene Wurzeln zurück. „Auch nicht ein einziges Wortgebilde ist vom Himmel gefallen; jedes ist durch Gesetze da, es hat seine Wurzel und gehört durch sie, die niemals vereinzelt dasteht, einem größeren Ganzen, einer Wurzelfamilie an. (S. 230.) Nachdem der Verfasser in den Kap. 1—16 an zahlreichen Beispielen die Differenzierung der Wurzeln nach ihren vokalischen und konsonantischen Bestandteilen gezeigt hat, wirft er in den Schlußkapiteln (17—20) einen zusammenfassenden Rückblick auf die physischen und psychischen Vorgänge bei der Sprachschöpfung und eröffnet zugleich Ausblicke[illegible]leibt

auf die weiteren Aufgaben der philosophischen und historischen Sprachforschung. Die Zuverlässigkeit des beigebrachten Beweismaterials und die Richtigkeit der daraus gezogenen Schlüsse zu prüfen, ist Sache der Sprachgelehrten; für den gebildeten Laien, der sich für sprachliche Verhältnisse interessiert, liegt der Reiz dieser Schrift in der äußerst anschaulichen Art, mit der ihn der Verfasser auf dem Wege selbständigen Forschens Blicke tun läßt in die geheime Werkstatt der sprachschaffenden Natur, die durch einfache Mittel mühelos so außerordentliche Wirkungen erzeugt.

6. **E. Wilke**, Rektor, Deutsche Wortkunde. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache. 3. Aufl. 368 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 4 M., geb. 4,40 M.

Ein Buch, das studiert werden will und studiert zu werden verdient. Diese neue Auflage weist gegenüber der ersten eine Vermehrung des Inhalts um ca. 100 Seiten auf, was die Brauchbarkeit des Buches wesentlich erhöht. Der Verfasser zeigt sich überall als Herr seines Stoffes; er hat mit staunenswertem Fleiße die einschlägige Literatur durchforscht und aus der schier unerschöpflichen Fülle des vorhandenen sprachwissenschaftlichen Materials mit pädagogischem Verständnis das zusammengestellt, was geeignet ist, Interesse für den Gegenstand zu erwecken, und was notwendig ist, die Muttersprache mit geschichtlichem Blick betrachten zu lernen. Der I. Teil (S. 1—186) ist mehr wissenschaftlicher, der II. mehr praktischer Art. Jener behandelt unter der Überschrift: „Vom Werden und von den Veränderungen des Wortes", die wichtigsten Kapitel der Sprachwissenschaft, wie Lautlehre, Wortbildungs-, Wortbiegungs- und Wortbedeutungslehre, die zur Einsicht in die sprachlichen Gesetze führen; und dieser bietet unter der Überschrift „Wortgeschichten" in 12 nach Sachgruppen geordneten Kapiteln wortkundliches Material, das über besonders interessante sprachliche Erscheinungen Auskunft gibt und eine große Zahl von Wörtern des alltäglichen Lebens sowie auch der Dichtersprache nach ihrer Bedeutung und Herkunft erklärt. So empfiehlt sich die „Wortkunde" nicht bloß als Nachschlagebuch beim Vorkommen erklärungsbedürftiger Wörter, sondern auch als kundiger Führer in das schwierige, aber lohnende Gebiet der Sprachwissenschaft. In den „Wortgeschichten" des II. Teiles findet der Lehrer gleichzeitig viel brauchbaren Stoff für sprachliche Denkübungen im Unterrichte.

7. **F. Krause**, Hören und Sprechen. Physiologisch-psychologische Betrachtung der beiden Sprachzweige nebst Hinweisen auf deren methodische Behandlung. 6 Vorträge. 198 S. Cöthen 1905, P. Schettlers Erben. 2 M.

Mit gründlicher Sachkenntnis wird in diesen Vorträgen ein Gebiet der physiologischen Psychologie behandelt, das jedem Lehrer der Muttersprache vertraut sein müßte. Besonders das Hören in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Sprechens wird durch die klaren Auseinandersetzungen ins Licht gestellt, und mancher Defekt in der Sprachbildung wird zu erklären gesucht, dem der Lehrer meist verständnis- und ratlos gegenübersteht. Wohltuend berührt die Entschiedenheit, womit der Verfasser der sorgfältigen Pflege des guten Sprechens als einer sittlichen Tat das Wort redet. Mögen auch einige seiner Forderungen etwas zu streng erscheinen, wie z. B. die auf Erhaltung des Lautgehaltes der Sprache gegenüber den vielfach hervortretenden Kürzungsbestrebungen, so ist es doch gut, wenn den Gebildeten und vor allem den Lehrern immer einmal wieder das Sprachgewissen geschärft wird. — Leider sucht man in dem Buche vergebens nach einem Quellennachweis.

8. **E. Schädel**, Das Sprechenlernen unserer Kinder. Nach seiner Entwickelung dargestellt und mit pädagogischen Winken und Ratschlägen Eltern, Lehrern, Kindergärtnerinnen und überhaupt allen, die es mit Erziehung der Kleinen zu tun haben, gewidmet. 132 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 1,50 M.

Die 12 Kapitel dieser Schrift geben eine kurze übersichtliche Darstellung des natürlichen Entwicklungsganges der kindlichen Sprache. Der Verfasser will nicht bloß Lehrern, sondern vor allem auch Eltern Anregung und Anleitung geben, das Sprechenlernen ihrer Kinder mit Bewußtsein und Verständnis zu überwachen. Gründlich vertraut mit den Forschungsergebnissen der neueren Psychologie und Sprachwissenschaft, hat er es verstanden, sie in ihren wesentlichsten Punkten allgemein verständlich und besonders auch in ihren erziehungspraktischen Konsequenzen darzustellen. Der Schwerpunkt der Schrift liegt in den Kap. 8—11, in denen die Entwicklung des Sprachverständnisses, die lautliche Entwicklung der Kindersprache, die logische Entwicklung des Kindes und die Störungen der Sprache behandelt werden, während die vorhergehenden Kapitel in kurzen Umrissen über die Hauptprobleme der Sprachwissenschaft, insbesondere auch über die hirn-physiologischen Probleme (Gehirn und Seele, Gehirn und Sprache) orientieren. Wenn auch nicht für die Zwecke wissenschaftlichen Studiums, so doch als anregende und belehrende Lektüre kann die Schrift allen im Titel genannten Erziehern warm empfohlen werden.

9. **Paul Cauer**, Von deutscher Spracherziehung. 272 S. Berlin 1906, Weidmannsche Buchh. 4,80 M.

Diese gedankenreiche Schrift beschäftigt sich zwar hauptsächlich mit dem deutschen Unterricht in Prima, enthält aber so viele treffliche pädagogische Bemerkungen allgemeiner Art, daß sie für jeden Lehrer eine anregende Lektüre bildet. Es ist ein Genuß, den Verfasser auf seinem Gange durch das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts zu folgen und mit ihm die mancherlei Fragen zu durchdenken, die gegenwärtig in der Fachliteratur zu häufigen Erörterungen Anlaß geben. Wie Literaturgeschichte und Lektüre sich gegenseitig durchdringen können; inwieweit bei der Behandlung der Poesie auch dem Verstande sein Recht werden muß; wie Dialekt und Fremdwort des Schutzes bedürfen gegen den Übereifer der Puritaner; wie der Stil des deutschen Schülers auch durch das Studium der altklassischen Sprachen gefördert werden kann: über diese und andere Fragen äußert sich der Verfasser mit der ruhigen Sicherheit des selbständigen Denkers und der Anschaulichkeit des erfahrenen Praktikers; und wenn auch seinen Darstellungen die systematische Abrundung und stoffliche Vollständigkeit fehlt, so liegt der Reiz der Lektüre gerade in dem Zwanglosen der Darstellung und in dem Eindruck des Selbsterlebten, den man aus jedem Satze gewinnt. Das Buch ist ein Beweis, daß ein tiefes Verständnis für die pädagogische Bedeutung der Muttersprache sehr wohl vereinbar ist mit hoher Wertschätzung der altklassischen Sprachen.

10. **F. Weicken**, Methodik des Unterrichts im Deutschen in der Volksschule. 74 S. Wittlich 1905, G. Fischer. 1,25 M.

Die kleine Schrift gibt in einfacher, übersichtlicher Darstellung eine kurzgefaßte Methodik des gesamten Deutschunterrichts. Die einzelnen Zweige: Mündliche Sprachpflege, Anschauungsunterricht, Lesen, Aufsatz, Sprachübungen, Rechtschreiben und Schönschreiben, werden nach Notwendigkeit und Ziel, nach Stoffauswahl und Stufengang kurz behandelt, und es schließen sich daran methodische Bemerkungen über die unterrichtliche Behandlung. Der Verfasser hat es verstanden, überall das Wesentliche herauszuheben, und man merkt es aus jedem Satze heraus, daß er mit

den neueren methodischen Bestrebungen wohl vertraut ist. Wenn auch der selbständige Methodiker mancher seiner Bemerkungen widersprechen wird, wie z. B. seiner Einschätzung des Abschreibens, so wird man die Schrift doch für geeignet halten müssen, dem angehenden Lehrer als Wegweiser zu dienen. Sie würde ihm besonders zur Vorbereitung auf das zweite Examen gute Dienste leisten. Leider fehlt bei den einzelnen Kapiteln ein Hinweis auf die einschlägige Literatur, die der Verfasser selbst benutzt hat und deren Studium dem weiterstrebenden Lehrer nicht erspart werden kann.

11. **Richard Lange**, Rektor, Wie steigern wir die Leistungen im Deutschen? Gespräche über den Betrieb und die Methode des deutschen Unterrichts in der Volksschule. 111 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

„Im Deutschen kommen wir nicht weiter, nicht einen Schritt, trotzdem hier eine ganze Reihe brennender Fragen dringend der Lösung harrt." Mit dieser Behauptung im Vorwort hat der Verfasser gewiß recht, und es schadet daher auch nichts, wenn seine Reformvorschläge manchen Gedanken enthalten, der schon oft ausgesprochen worden ist, aber in der Unterrichtspraxis immer noch nicht Heimatrecht erlangt hat. Er berührt in seinen „Gesprächen", die er zwei Lehrern und einem Kaufmanne in den Mund legt, die mancherlei Mißstände, die dem grammatischen Unterricht, dem Rechtschreibunterricht, dem Aufsatze und der Lektüre anhaften, und gibt zum Teil recht beachtenswerte Winke für ihre Abstellung. Wenn er in der Grammatik mehr Übung als Wissen verlangt, für die Rechtschreibung mehr planmäßiges Fortschreiten und Gründung auf gutes Sprechen fordert, im Stilunterricht wenig kurze Arbeiten für besser hält als viele lange, im Leseunterricht dem guten Vorlesen größeren Wert beimißt als dem beliebten Zerstückeln durch Fragen, so wird man ihm darin gern zustimmen. Seine Beweisgründe für die Notwendigkeit eines Schülerheftes sind allerdings nicht überzeugend, und es wirkt etwas illusionsstörend, daß das 1. Gespräch in einer Empfehlung der eigenen Schülerhefte des Verfassers gipfelt; und wenn er in der Verurteilung des vielen Erklärens bei Gedichtbehandlungen so weit geht, jedes erklärende Wort, das man einem dichterischen Bilde hinzufügt, für schädlich zu bezeichnen, so schüttet er doch das Kind mit dem Bade aus. Trotzdem aber wünschen wir den anregenden Erörterungen des Verfassers recht viele Leser.

12. **H. Löbmann**, Sprechton und Lautbildung. 40 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Mit großer Wärme und gründlicher Sachkenntnis entwickelt der Verfasser seine durch Studium und Erfahrung gewonnenen Ansichten über die Erziehung des Kindes zum guten Sprechen und Singen. Wie die atemvolle Brust von selbst die Kehle zum Tönen bringt, die frei arbeitenden Stimmbänder bei lockerer Zungenwurzel den vollen, weichen, den losen Ton erzeugen, der das rasche Spiel der Zunge begünstigt und dem Unterkiefer zu freiem Schwunge verhilft, so daß eine richtige Bildung der Vokale ermöglicht wird; wie die zweckmäßig angewandte Energie beim Sprechen die Zunge jeden Konsonanten an rechter Stelle und in scharfer Weise bilden läßt: über all' diese Dinge weiß die kleine Schrift in anziehender Form zu belehren, und ich wünsche ihr besonders auch um der vielen unterrichtspraktischen Winke willen recht viele Leser.

13. **Otto Legel**, Die Sprache und ihre Störungen mit besonderer Berücksichtigung der Sprachstörungen geistig Zurückgebliebener. 322 S. Potsdam 1905, A. Stein. 3,50 M.

Der reiche Inhalt des Buches gliedert sich in 3 Hauptabschnitten: A. Die Sprache. B. Die Sprachstörungen geistig normaler Menschen.

C. Die Sprachstörungen geistig Zurückgebliebener. Der 1. Abschnitt enthält die wissenschaftliche Grundlage für die übrigen, denn er bringt das Wichtigste aus der Philosophie, Psychologie und Physiologie der Sprache. Der 2. und 3. Abschnitt geben nach einem kurzen geschichtlichen Rückblick (S. 111—120) eine ausführliche Darstellung der mancherlei Sprachstörungen (einschließlich der Taubstummheit) nach Ursachen und Behandlung, wobei sich der Verfasser sowohl auf die eigenen praktischen Erfahrungen als auch auf die bedeutendsten einschlägigen Werke anerkannter Autoritäten auf dem Gebiete der Heilpädagogik stützt. Durch zahlreiche Abbildungen werden die anatomischen und sprachphysiologischen Erörterungen erläutert. Man gewinnt beim Lesen des Buches den Eindruck, daß der Verfasser seinen Gegenstand in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht vollständig beherrscht, und so darf er allen, die sich mit der Unterweisung sprachgebrechlicher Kinder zu befassen haben, als kundiger Ratgeber empfohlen werden. Der reiche Quellennachweis ist für das Weiterstudium auf dem Spezialgebiete der Heilpädagogik sehr wertvoll.

14. **A. Heinecke**, Rektor, Der deutsche Unterricht in der Fortbildungsschule. 3. Heft. Der Anschluß von gewerbekundlichen und bürgerkundlichen, sowie von Aufsatz- und Rechenstoffen an die Lesestücke. 62 S. Essen 1905, G. D. Baedeker. 50 Pf.

Das Heft enthält eine übersichtliche Zusammenstellung des gesamten, auf vier Stufen verteilten Lehrstoffs aus der Gewerbe- und Bürgerkunde und zeigt zugleich, wie sich derselbe im Anschluß an die einzelnen Nummern des von demselben Verfasser herausgegebenen Lesebuchs behandeln läßt. Auch sind dabei Themen für mündliche und schriftliche Übungen, sowie die Beziehungen zum Rechenunterrichte kurz angegeben. Das Heft wird nicht bloß für Lehrer, die nach dem Heineckeschen Lesebuch arbeiten, brauchbar sein, sondern auch bei Aufstellung von Lehrplänen für Fortbildungsschulen willkommene Winke geben können.

II. Sprachlehre und Rechtschreibung.

In der Streitfrage, ob in der Volksschule ein besonderer Unterricht in der Sprachlehre nötig sei, neigt die überwiegende Mehrzahl der Methodiker zu der Ansicht, daß er auch in der einfachsten Volksschule nicht ganz zu entbehren sei. Wie allgemein diese Ansicht ist, beweist der Umstand, daß die vorhandenen zahlreichen Sprachschulen sich einer lebhaften Nachfrage erfreuen und daß ihre Zahl immer noch durch neue vermehrt wird. So hat z. B. die Einführung des „Berliner Grundlehrplans" zwei neue Sprachschulen im Gefolge gehabt: die im vorigen Bande des Jahresberichts angezeigte von Schmidt und Wilke und die für den gegenwärtigen Bericht vorliegende von drei Berliner Schulmännern im Auftrage des Berliner Lehrervereins (4.). Die letztere besonders liefert den Beweis, wie wenig die Forderungen nach einer Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes von den Praktikern noch berücksichtigt werden. Vergleicht man diese Berliner Sprachschule mit der „Vereinfachten Sprachlehre" P. Gerhardts (1.), so muß man sagen: „Die methodischen Ansichten sind in dem wichtigsten Fache der Volksschule (dem Deutschunterrichte) noch so wenig geklärt, daß die widersprechendsten Ansichten und Vorschläge laut werden." (R. Lange, s. unter I.) Wie Gerhardt, so fordert auch Lange praktische Grammatik, bei der alles ausgeschieden wird, was nur theoretischen Wert hat, und die

sich auf das beschränkt, was zur Verbesserung der Schülersprache unumgänglich ist. In derselben Richtung bewegen sich die Vorschläge J. Meyers (3.), der sich die allgemeine Abneigung der Schüler gegen alles, was Grammatik heißt, aus dem geistlosen Betrieb dieses Gegenstandes erklärt. „Die Sprache ist das hohe Erbe, das von Geschlecht zu Geschlecht geht. Und einem solchen Gute stellen wir uns gegenüber, als wäre es nicht vorhanden, als müßte es immer neu geschaffen und gebildet werden, als wäre unser Schüler jener Arme, dem sein Vater nicht einen roten Heller hinterlassen hat. Nun wird er in dem öden Steingefilde der gewöhnlichen Grammatik hin- und hergetrieben, soll, sozusagen, Laut um Laut, Wort um Wort erwerben, zusammenstellen und dabei denken, soll auf solchem Wege das innere Leben, gleichsam den Pulsschlag der Sprache kennen lernen!" (S. 8.) Bis eine solche Behandlung der Sprachlehre, wie sie Gerhardt und J. Meyer verlangen und wie sie vor Jahrzehnten bereits Kahnmeyer und Schulze verlangten, in der Volksschule allgemein wird, dürfte es wohl noch lange dauern, und es wird solange nicht geschehen, als noch Sprachschulen benutzt werden, die die lebendige Sprache in Paragraphen zwängen. „Das grammatische Nachprüfen und Systematisieren der lebendigen Sprache überlasse man doch der Universität", diese Mahnung richtet Kästner (s. unter III) sogar an die höheren Schulen, wie viel mehr gilt sie nicht für die Volksschule! Und ebenso gilt es von der Volksschule, wenn er fortfährt: „Der grammatische Unterricht kann zwar von tüchtigen Lehrern lebendig gestaltet werden, aber in der Hauptsache bilden — Namen das Ergebnis." (S. 136.) Zu einem lebendigen Gestalten des grammatischen Unterrichts gehört in erster Linie, daß dabei überall von der mündlichen Sprache ausgegangen werde und daß dem Schreiben immer das Sprechen — nicht aber bloß das Ablesen aus einem gedruckten Hefte! — vorangestellt werde. Wie Gerhardt, Lange u.a., so betonen auch die Bearbeiter der Sprachschule von Baron, Junghanns und Schindler (5.) die Notwendigkeit einer mündlichen Sprachpflege.

Über die Bedeutung und den Betrieb des grammatischen Unterrichts an höheren Schulen finden sich treffliche Gedanken in dem schon erwähnten Buche von Tauer (I, 9). Er hält zu einer grammatischen Schulung des Geistes die tote Sprache für geeigneter als die lebende, weil jene in ihrer Entwicklung abgeschlossen ist und daher einen festen Anhalt bietet; „mit den dort gewonnenen Anschauungen und Grundsätzen mag man dann ans Deutsche herantreten, nicht um sie hier durchzuführen, sondern um durch Vergleichung den Unterschied und damit die Eigenart unserer Sprache zu erkennen . . . Die Sprache, in der wir selbst leben und weben, kann von uns und für uns nicht in System gebracht werden, dem gesetzliche Geltung zukäme . . . In der Schule, in den unteren und mittleren Klassen, kann man ja ohne feste, unter Umständen starre Vorschriften nicht auskommen; aber unsern erwachsenen Schülern gegenüber wollen wir uns hier wie auf andern Gebieten immer bemühen, nicht so sehr Regeln zu geben, die anzuwenden sind, als Anschauungen mitzuteilen, aus denen ein rechtes Denken und Tun von selber hervorwachsen kann. Der Gewinn, den eine Vertrautheit mit den beiden alten Sprachen für Verständnis und Pflege des Deutschen ergibt, kann gar nicht hoch genug angeschlagen werden; aber er würde sich in Schaden verkehren, wenn man versuchen wollte, die Vollständigkeit und Strenge des Regelwerkes nachzuahmen. Nur die Geübtheit und Gelenkigkeit des grammatischen Denkens sollen die Jungen von dort mitbringen, um damit die Muttersprache nicht bloß nach ihrer Eigenart, sondern auch in ihr jeden Zweifelfall nach seinen

besonderen Verhältnissen zu beurteilen." (S. 121 f.) Eine solche Urteilsfähigkeit in sprachlichen Dingen muß natürlich in besonders hohem Grade von jedem Deutschlehrer verlangt werden, und darin liegt die große Bedeutung eines richtig betriebenen Sprachunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten. Für diesen Zweck liegen in den Sprachlehren von Schindler und Volkmer (21.), Günther (22.) und Martin-Vorbrodt (23.) recht brauchbare, dem gegenwärtigen Stande der Sprachwissenschaft Rechnung tragende Hilfsmittel vor.

Durch grammatische Einsicht wird auch die Fertigkeit im Rechtschreiben wesentlich gefördert. Die Hälfte aller vorkommenden orthographischen Fehler resultiert, wie in der „Praxis des Rechtschreibunterrichts auf phonetischer Grundlage" (24.) hervorgehoben wird, aus einem Mangel an Sprachgefühl und Sprachbewußtsein, und daher muß, was in der Grammatikstunde an sprachlicher Einsicht gewonnen wird, in der Rechtschreibstunde unausgesetzt angewandt werden. (S. 14.) Es ist daher nur zu billigen, daß die meisten Sprachschulen Grammatik und Rechtschreibung in engster Verbindung betreiben und als Übungsstoff für die Grammatik möglichst solche Wörter wählen, die auch der Rechtschreibung Schwierigkeiten bieten. Indes kann das etymologische Prinzip in der Rechtschreibung, das eine Berücksichtigung der Wortverwandtschaft verlangt, doch nur als Ergänzung zum Hauptprinzip der Rechtschreibung gelten, das in dem phonetischen Prinzip erblickt werden muß. „Das naturgemäße Lehrverfahren lehrt das Rechtschreiben zunächst als eine bewußte Lautdarstellung, wie es der Natur unserer Buchstabenschrift, die keine Bilderschrift ist, entspricht, und wie es auch dem natürlichen Bedürfnisse des Kindes, sprechend zu schreiben, entgegenkommt." Auf diesem phonetischen Prinzip baut sich der Lehrgang auf, wie er in der schon erwähnten „Praxis des Rechtschreibunterrichts" (24.) vorliegt; ebenso auch das „Hilfsbuch" von Bangert (17.), das für das 2. und 3. Schuljahr der Vorschule berechnet ist. In dem methodischen Leitfaden von Meyer (26.) bildet das lautrichtige Schreiben die erste von den fünf Stufen des Lehrganges, es soll also auch hier als die Grundlage des orthographischen Unterrichts behandelt werden. Das reichhaltige Buch von Ehrecke und Hammermann (25.) will zugleich den Bedürfnissen des Selbstunterrichts dienen.

Die große Zahl der vorhandenen Sammlungen von Diktatstoffen ist durch zwei eigenartige Sammlungen von Franke (29. und 30.) vermehrt worden. Im Gegensatz zu vielen Methodikern, die das Diktat lediglich als Prüfungsmittel gelten lassen wollen — Lay in seinem „Führer durch den Rechtschreibunterricht" (Wiesbaden, Nemnich) versteigt sich sogar zu der Forderung, daß das Diktieren als Übungsmittel durch Verordnung verboten werden solle (2. Aufl. S. 172) — betrachtet es Franke (wie auch Meyer und Lüttge) als ein wertvolles Übungsmittel, das nicht oft genug angewandt werden kann. „Vieles stünde jedenfalls besser, wenn man fleißiger, planmäßiger diktierte, in die Tagebücher, auf die Tafel, jede Rechtschreibstunde etwa 10 Minuten am Schluß, und alles durch die Kinder sofort wechselseitig verbessern ließe." (S. 4.)

Eine „Vereinfachung" der deutschen Rechtschreibung, für die Vogt (34.) Vorschläge macht, ist wohl, nachdem eben erst die amtliche Reform abgeschlossen ist, in absehbarer Zeit nicht zu erhoffen. Doch wäre für den Unterricht, vor allem in der Volksschule, eine Vereinfachung schon dadurch möglich, daß man sich bei allen Übungen auf denjenigen Wortschatz beschränkte, der in einfachen Lebens- und Berufsverhältnissen unentbehrlich ist.

Literatur.

1. **Paul Gerhardt**, Eine vereinfachte Sprachlehre. Methodisches Handbuch für Lehrer an Volksschulen. 2. Aufl. Dresden 1905, O. & R. Becker. 1,25 M.

2. —, Sprechübungen für den Unterricht in der deutschen Sprache, bearb. für die Hand des Volksschülers. Ebendas. 30 Pf.

Es sind recht gesunde Ansichten, die der Verfasser im Vorwort ausspricht und in seiner Schrift zu verwirklichen sucht. Den Grammatikunterricht will er einfacher und praktischer erteilt wissen, als es meist geschieht, und darum scheidet er aus dem Lehrstoff allen „Wissenskram" aus, der die Schüler nur verwirrt und nicht vor Fehlern schützt, und legt das Hauptgewicht auf die Bekämpfung der Sprachfehler. In einer Reihe von Unterrichtsbeispielen aus der Wort- und Satzlehre zeigt er, wie man den Schüler durch die drei Stufen des Anschauens, Denkens und Übens zur Erkenntnis des Richtigen und zu seiner geläufigen mündlichen und schriftlichen Anwendung führt. Das Verfahren Gerhardts verdient Beachtung, und vor allem könnten die meisten Verfasser von Sprachschulen sich seine vereinfachte Sprachlehre zum Muster nehmen.

Das Schülerheft enthält zahlreiche Aufgaben für phonetische, grammatische und stilistische Übungen, die vor allem solche Dinge berücksichtigen, gegen die die Schüler in der gewöhnlichen Sprache am häufigsten fehlen. Sie sollen zunächst der mündlichen Sprachpflege dienen, eignen sich zum Teil aber auch zur Übung der Orthographie und Interpunktion.

3. **Johannes Meyer**, Zur Umgestaltung des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. 2. verb. Aufl. 60 S. Hannover 1905, C. Meyer. 80 Pf.

In zwei Abschnitten wird nachzuweisen gesucht, daß wir in den Grammatikstunden vieles treiben, was zur Erreichung des Zwecks: Verständnis und Gebrauch der Sprache, überflüssig ist, und daß wir anderseits vieles vernachlässigen, was zur Erreichung des Zieles absolut notwendig ist. Die Vorschläge des Verfassers gehen im I. Teil auf eine Vereinfachung des grammatischen Systems und im II. Teil auf stärkere Betonung derjenigen Übungen, welche die Orthographie und Interpunktion fördern, und derjenigen aus der Laut-, Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre, die für das Sprachverständnis nutzbringend sind. Der auf S. 33—38 skizzierte grammatische Merkstoff enthält immer noch manches Selbstverständliche und könnte in manchen Punkten noch mehr gekürzt werden.

4. **C. L. A. Pretzel**, **A. Rupnow** und **J. Tews**, Deutsches Sprachbuch. In 6 Heften. Nach den Bestimmungen des Grundlehrplanes für die Berliner Gemeindeschule im Auftrage des Berliner Lehrervereins bearb. Berlin 1905, M. Schnetter. 1,75 M.

Inbezug auf methodische Anordnung, Gliederung und Behandlung des sprachlichen Lehr- und Übungsstoffes ist dieses Sprachbuch den meisten neueren ähnlich: Grammatik und Rechtschreibung werden in möglichster Verbindung untereinander an Sprachganze angeschlossen; es übertrifft aber die meisten inbezug auf die Menge des bearbeiteten systematischen Lehrstoffes. Von den Bestrebungen nach Vereinfachung des grammatischen Unterrichts und nach Beschränkung auf das für die Verbesserung der Schülersprache Notwendige ist dieses Sprachbuch unberührt geblieben. Was soll z. B. einem Volksschüler die Aufzählung aller möglichen näheren Bestimmungen zum Aussagewort und zum Dingwort? (7 bzw. 9 verschiedene

Fälle: 5. H., S. 4 und 5) oder die genaue Unterscheidung von Subjekt-, von Akkusativ-, Dativ- und Genetivsätzen, von Objekt-, Adverbial- und Attributsätzen? (6. H., S. 31—38.) Bei solcher Überlastung des Unterrichts mit Überflüssigem muß das Notwendige vernachlässigt werden, z. B. die tüchtige mündliche Übung zur Befestigung des Sprachgefühls. Und so steht dieses Sprachbuch auch in der Bewertung der mündlichen Sprachschulung durchaus nicht auf der Höhe. „Lies und schreib!" heißt es auf jeder Seite mehrmals, sehr selten aber: „Sprich!" Selbst wo Sprachübungen die notwendige Grundlage der Rechtschreibung bilden, wie bei der Konsonantenverdoppelung nach kurzem Vokal (1. H.), findet sich kein Hinweis darauf, daß der Schüler zu genauem Heraushören des Lautklanges angehalten werden solle. Und doch sind die Verfasser sonst in der genauen Angabe aller vorzunehmenden Übungen so peinlich, daß man nicht annehmen kann, sie setzten die Sprechübungen als selbstverständlich voraus und hielten ihre Bezeichnung für überflüssig. Denn was der Schüler lesen und schreiben, worauf er in den Sprachstücken achten, wie er fragen, wann er ein Stück aus dem Kopfe, wann nach Diktat (!) schreiben soll: alles das braucht er sich von seinem Lehrer nicht erst sagen zu lassen, er findet es gedruckt in seinem Hefte. Und wer nun die verzeichneten schriftlichen Übungen alle gewissenhaft wollte ausführen lassen, der würde wohl die sämtlichen Deutschstunden der Woche bequem damit ausfüllen können. Auf S. 10 im 4. H. stehen 28 Sätze zur Einübung des 4. Falles des persönlichen Fürwortes mit der Aufgabe: „Sprich und schreib!" Wozu das Wörtchen „mich" 28 mal schreiben! Es wäre doch ökonomischer und wirkungsvoller, in derselben Zeit 5 mal 28 Sätze sprechen zu lassen. Auf S. 6 im 5. H. sind unter Aufgabe 11 17 Sätze genannt, die bildlich dargestellt werden sollen: Welche Zeitverschwendung! — Auch die methodische Entwicklung der Ergebnissätze läßt vielfach zu wünschen übrig. Hierzu ein Beispiel aus dem 5. H. S. 16, wo es wörtlich heißt: „In den zusammengesetzten Sätzen sind einige Sätze anders gebaut (als in den einfachen). In ihnen stehen die näheren Bestimmungen, die zum Aussagewort gehören, zwischen Aussagewort und Satzgegenstand. Der Satzgegenstand steht am Anfang des Satzes und das Aussagewort am Schluß. Ist das Aussagewort eine zusammengesetzte Zeitform, so steht der konjugierte Teil desselben an letzter Stelle. So gebaute Sätze heißen Nebensätze. Alle andern Sätze heißen Hauptsätze." So will man einem 11—12jährigen Jungen seine Muttersprache zum Verständnis bringen? — Die äußere Ausstattung der Hefte ist gut.

5. **M. Thal** und **E. Buhtz**, Rektoren, Deutsche Sprachschule. Für preußische Mittel- und gehobene Bürgerschulen bearb. 6 Hefte. Leipzig, J. Klinkhardt. 2,15 M.

Diese Neubearbeitung der bekannten Sprachschule von Baron, Junghanns und Schindler enthält eine äußerst reiche Sammlung von Übungsstoffen und Aufgaben für Grammatik und Rechtschreibung und ist, was als Vorzug erwähnt sei, bemüht, auch die mündliche Sprachpflege zu ihrem Rechte kommen zu lassen, obgleich dies in noch ausgedehnterem Maße zu wünschen wäre. Von den Sternen, die im 6. Hefte (Abschlußheft von 137 Seiten) die in weniger gegliederten Schulen wegzulassenden Stoffe bezeichnen, hätten die Verfasser noch häufiger Gebrauch machen sollen, auch in den übrigen Heften, und selbst in gehobenen Bürgerschulen würde der behandelte grammatische Lehrstoff noch manche Beschränkung erfahren müssen.

6. **Paul Alex. Kleimann**, Übungsstoff für den Unterricht in dialektfreier Aussprache des Deutschen. 35 S. Hamburg 1906, C. Boysen. 60 Pf.

Der hier gebotene Übungsstoff für Sprachübungen besteht aus Wörtergruppen, die nach der Art und Schwierigkeit der Laute ausgewählt und geordnet sind. Ähnlichklingende Laute (b und p, eu und ei usw.) sind in passenden Wortpaaren einander gegenübergestellt.

7. **Th. Niebecker**, Deutsche Sprachschule. Übungen für richtiges Sprechen und Schreiben. Ausgabe für Schüler. 1. Heft 3. u. 4. Jahrgang, 2. Heft 5. u. 6. Jahrgang, 3. Heft 7. u. 8. Jahrgang. Ausgabe für Lehrer 154 S. Arnsberg 1905, J. Stahl. Je 30 Pf., Lehrerausg. 2 M.

Die Einrichtung dieser Sprachschule verdient insofern Nachahmung, als so manches, was nicht in ein Schülerheft gehört, in das Lehrerheft verwiesen ist, nicht bloß methodische Winke, sondern auch Unterrichtsergebnisse in Form von Regeln und Erklärungen, etymologische Bemerkungen u. dgl. Neben der Beschränkung auf das Nötigste in der Auswahl des grammatischen Lehrstoffes ist auch das zu loben, daß der Verfasser das Hauptgewicht auf die mündlichen Übungen gelegt wissen will. Daß er aber in diesem Punkte noch nicht konsequent genug vorgeht, möge ein Beispiel zeigen: Bei Behandlung des Dehnungs-h wird gefragt: Wie wird das a in k a h l gesprochen? Woran kann man die Dehnung erkennen? (An dem h hinter dem a.) Es wird also der Klang des Lautes aus dem Schriftbilde erklärt, statt umgekehrt, wie es allein richtig wäre, das Schriftbild aus der Lautgestalt des Wortes zu erklären. Die Sprachschule in der Hand des Schülers hat eben die notwendige Folge, daß die schriftliche Gestalt der Sprache immer im Vordergrunde steht. —

8. **B. Merth**, Sprachübungen für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Im Anschlusse an das Lesebuch aus dem k. k. Schulbücher-Verlage. Ein Handbuch für Lehrer. Unter Mitwirkung von J. Wandl, k. k. Bezirksschulinsp., und Dr. Fr. Wollmann, Prof., herausgeg. III. Teil. 298 S. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3,60 M.

In einem ausführlichen Vorwort legen die Verfasser die Grundsätze dar, nach denen sie ein Lesestück in sachlicher und sprachlicher Hinsicht behandelt wissen wollen. Es findet sich darin mancher beherzigenswerte Gedanke ausgesprochen, so z. B. über den Wert des guten Vorlesens durch den Lehrer, über die Bereicherung des kindlichen Sprachschatzes u. a. m. Aber was sie auf Seite VIII über das Schreiben nach Buchstabieren sagen, läuft auf eine zu mechanische Behandlung der Rechtschreibung hinaus. Die an den einzelnen Lesestücken vorgenommenen Sprachübungen schließen sich an einzelne Ausdrücke an, die zuerst nach ihrer Bedeutung klar gemacht und dann zu mündlichen und schriftlichen Übungen grammatischer und orthographischer Art verwendet werden. Sehr zu empfehlen ist das an einzelnen Unterrichtsbeispielen gezeigte Verfahren, ein den Kindern ungeläufiges Wort dadurch dem Sprachschatze einzuverleiben, daß es sofort in den mannigfaltigsten Verbindungen angewandt und geübt wird. Das Buch wird auch von denen mit Nutzen gebraucht werden können, die nicht nach dem von den Verfassern benutzten Lesebuche arbeiten.

9. **Karl Brandes**, Deutsche Sprachlehre in der einfachen Volksschule. Lehrerheft: Ausgabe A und Diktatstoffe. 71 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Der Verfasser hat im gleichen Verlage auch Sprachschulen herausgegeben, für deren Ausgabe A dieses Lehrerheft bestimmt ist. Es enthält auf den ersten Seiten eine kurze Darlegung seiner methodischen Grund-

sätze und eine Lektion über die Endsilben ig und lich. Diese Lektion wäre aber besser ungedruckt geblieben, denn sie verstößt gegen die elementarsten Regeln der Fragekunst. — Die dem Übungsstoffe des Schülerheftes angefügten Diktate bestehen aus zusammenhangslosen Sätzen.

10. **K. L. Steinke**, Hauptlehrer, Die Sprachlehre in der einfachen und zweisprachigen Volksschule. Im Anschluß an das Lesebuch praktisch dargestellt in 29 ausgeführten Lektionen. 59 S. Lissa 1905, Fr. Ebbecke. 60 Pf.

Die Lektionen sind für einfachste Schulverhältnisse berechnet und dementsprechend sehr einfach gehalten. Der I. Teil behandelt die Wortlehre, der II. die Satzlehre, während es richtiger wäre, beides miteinander zu verbinden, da die einzelne Wortart nur im Zusammenhange des Satzes richtig erkannt werden kann. Die eingehende Behandlung der Umstandswörter und Umstände ist für den richtigen Gebrauch der Muttersprache überflüssig. Die Behandlung des Nebensatzes in § 26 hält sich zu sehr an die äußeren Merkmale, statt die Bedeutung des Nebensatzes für das Verständnis des Hauptsatzes ins Licht zu stellen. Zu loben sind die zahlreichen mündlichen Übungen, die zur Befestigung und Anwendung des Erkannten dienen.

11. **Konrad Eidam**, Übungsaufgaben für den Unterricht aus der Sprachlehre und dem Rechtschreiben. Ein Schülerbuch. 1. Heft für das 2. u. 3. Schuljahr. 56 S. 80 Pf. 2. Heft für das 4. u. 5. Schuljahr. 112 S. 1,60 M. 3. Heft für das 6.—8. Schuljahr. 148 S. 2,20 M. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Sprachlehre und Rechtschreibung werden in jedem Hefte getrennt behandelt. Der Übungsstoff besteht teils aus einzelnen Sätzen, teils aus Sprachganzen. Die Einprägung der Rechtschreibung erfolgt im wesentlichen durch Abschreiben der Übungswörter- und Sätze.

12. **Konrad Kolbe**, Kreisschulinsp., Übungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre für Volksschulen. I. Mittelstufe. 47 S. II. Oberstufe. 46 S. Breslau 1904, H. Handel. Je 25 Pf.

Wenn der Verfasser im Vorwort als Ziel von Aufgaben zur Sprachlehre die Verbesserung der Ausdrucksformen bezeichnet, in denen sich die Sprache des Alltagslebens zu bewegen pflegt, so muß man ihm darin beistimmen; ob es aber nach dieser Zielbestimmung methodisch gerechtfertigt ist, auf der Mittelstufe nur die Wortlehre und erst auf der Oberstufe die Satzlehre zu behandeln, ist doch sehr zu bezweifeln. Ebenso erscheint es mir bedenklich, Volksschülern ein Heft in die Hand zu geben, in dem die Ergebnissätze des entwickelnden Unterrichts den Übungsaufgaben voran gestellt werden.

In Neuauflagen liegen vor:

13. **Johannes Meyer**, Rektor, Kleines deutsches Sprachbuch. Für mehrklassige Volksschulen herausgeg. Ausgabe B in 3 Heften. II. Heft. 4. unveränderte Aufl. Hannover 1905, C. Meyer. 40 Pf.

14. **R. Lippert**, Seminardirektor, Deutsche Sprachübungen für entwickelte Schulen. 3. Heft. 6. Aufl. 60 S. Freiburg, Herdersche Verlagsh. 35 Pf.

15. Grammatikblätter für die Hand der Schüler. Eine Übungsschule zum richtigen Gebrauch der Sprache. 31 S. 7. Aufl. 70. Tausend. Gumbinnen 1904, C. Sterzels Buchh. 15 Pf.

16. Dr. **O. Lehmann** und **K. Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. In vier Heften. 1. Heft: Sexta. 3. Stereotypaufl. Hannover 1905, C. Meyer. 60 Pf.

17. **A. Engelien**, Prof., Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. Herausgeg. von Dr. G. Porger. I. Teil. 116. Aufl. 79 S. 50 Pf. II. Teil. 62. Aufl. 169 S. 1,20 M. Berlin 1905, W. Schultze.

18. **Wilhelm Bangert**, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in der Vorschule auf phonetischer Grundlage. 3. veränd. Aufl. 111 S. Frankfurt a. M. 1905, M. Diesterweg. Geb. 1 M. Begleitwort dazu 20 S. 30 Pf.

Das „Hilfsbuch" enthält den orthographischen und grammatischen Lehr- und Übungsstoff für das 2. und 3. Schuljahr. In der Orthographie kommen im 2. Schuljahre die Abweichungen von der lauttreuen Schreibung in ihren wichtigsten Formen (Nebenfunktionen der Buchstaben) zur Behandlung; im 3. Schuljahre kommt dann die Berücksichtigung der Abstammung hinzu. In dieser neuen Auflage sind die Wortreihen etwas gekürzt, um das Buch für die Hand der Schüler geeigneter zu machen; aus dem gleichen Grunde sind die phonetischen Bemerkungen in ein besonderes Begleitheft verwiesen. Das Eigenartige und Wertvolle des Buches liegt darin, daß es das Richtigschreiben auf dem Richtigsprechen aufbauen will. Für eine Neuauflage empfehle ich dem Verfasser, im 2. Schuljahre die verschiedene Bezeichnung der langen Vokale nicht gleichzeitig, sondern nacheinander zu behandeln, etwa sämtliche Vokale zuerst in Wörtern mit unbezeichneter Länge, dann erst die Verdoppelung und zuletzt die durch h bezeichnete Dehnung. Es würde dadurch die sonst leicht eintretende Verwirrung in den Schülerköpfen vermieden.

19. Dr. **Fr. Ziemann**, Sprachlehre für die Volksschule. II. Heft: Oberstufe. 62 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 80 Pf.

Das I. Heft dieser Sprachschule ist im vorigen Bande des Päd. Jahresberichts besprochen worden. Dieses II. Heft gliedert sich in zwei Schuljahre, von denen das erste vorwiegend die Satzlehre, das zweite die Wortbildungslehre behandelt. Der Verfasser bietet in der Hauptsache Anschauungsstoff in Form von einzelnen Sätzen und zusammenhängenden Sprachstücken und bezeichnet kurz die Übungen, die daran vorgenommen werden können.

20. **J. Steiger**, 40×4 Fragen aus der deutschen Grammatik, nebst Antworten und dreifachem Anhang. Lehrern und Examinatoren gewidmet. Bern 1905, A. Francke. 1,35 M.

Der Verfasser will dem Lehrer ein Mittel in die Hand geben, die so notwendigen Wiederholungen mit möglichst wenig Zeitaufwand auszuführen. 40 leicht abzutrennende Coupons enthalten je 4 Fragen, die sich auf die Wortarten, die Flexion, die Satzlehre und die Satzanalyse beziehen und an die Schüler verteilt werden sollen. Das Lehrerheft enthält die Antworten. Für Lehrer an höheren Schulen dürfte sichs verlohnen, mit diesem eigenartigen Hilfsmittel bei Wiederholungen und Prüfungen einen Versuch zu machen.

21. Dr. **A. G. Meyer**, Prof., und Dr. **L. Nagel**, Oberlehrer, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. 31 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 30 Pf.

In diesem Heftchen haben die Verfasser den grammatischen Stoff, der sich in den Anhängen des von ihnen herausgegebenen Lesebuches findet, vereinigt, damit es den Schülern der III. und II. als Hilfsbuch bei grammatischen Wiederholungen in die Hand gegeben werden kann. Es enthält eine gedrängte Übersicht über den Lehrstoff aus der Formen-, Satz- und Wortbildungslehre und gibt zuletzt noch zusammenhängende Übungs-

beispiele zur Erfragung und Einübung der Satzteile, zur Einführung in die Lehre vom zusammengesetzten Satz und zur Erfragung und Einübung der Nebensätze.

22. Dr. **K. Schindler**, Prof., und **A. Volkmer**, Präparandenanstaltsvorst., Deutsche Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten. Nach dem Lehrplan vom 1. Juli 1901 bearb. I. Teil: Für Präparandenanstalten. 2., verb. Aufl. 175 S. Breslau 1905, H. Handel. 1,40 M.

Im vorigen Bande des Päd. Jahresberichts habe ich den II. Teil dieser Sprachlehre besprochen und empfohlen. Nunmehr liegt der I. Teil bereits in neuer Auflage vor, und er verdient die gleiche günstige Beurteilung. Man erkennt überall die bessernde Hand der Verfasser: einzelnes Überflüssige, wie der „erweiterte Satz", ist ausgeschieden, anderes als notwendig Erkannte eingefügt worden. Als Vorzüge des Buches seien hervorgehoben: klare Übersichtlichkeit in der Stoffanordnung, entwickelnde Darstellung der sprachlichen Gesetze, möglichste Anwendung deutscher Fachausdrücke, die aber in einem besonderen Verzeichnis mit den lateinischen und griechischen Benennungen zusammengestellt sind.

23. **R. Günther**, Seminardirektor, Deutsche Lautlehre und Sprachgeschichte für Lehrerseminare. 5. Aufl. Mit einer mehrfarbigen Karte der deutschen Mundarten. 132 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Das Buch bildet den II. Band des „Handbuchs der deutschen Sprachlehre", deren I. Band die neuhochdeutsche Sprachlehre für Präparandenanstalten enthält. Die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen beweist, daß der Verfasser den Bedürfnissen des Seminarunterrichts gerecht wird. Die Lautlehre (S. 8—74) gibt außer der Darstellung der Lautbildung und des Lautwandels auch eine Übersicht über die Mundarten, die in zahlreichen Literaturproben vorgeführt werden. Die „Geschichte der deutschen Sprache" (S. 75—129) verbindet Knappheit der Darstellung mit Klarheit und Anschaulichkeit. Besonders gut ist der Abschnitt über den Bedeutungswandel. Ein kurzer Anhang gibt eine schematische Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Wortbiegung.

24. **F. Martin** und **W. Vorbrodt**, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 13. Aufl. Neu bearb. u. erweiterte Form nach den preuß. Lehrplänen vom 1. Juli 1901. 2 Teile in einem Bande. I. Teil: Elementargrammatik für Präparandenanstalten. II. Teil: Lautlehre, Mundarten und Sprachgeschichte für Seminare. 2. Aufl. 136 u. 148 S. Breslau 1905, F. Hirt. Geb. 3 M.

Diese neue Auflage weist manche Verbesserungen auf. Im II. Teil z. B. sind die Proben mundartlicher Dichtung um einige Beispiele vermehrt, und die Aussprachlehre ist mit den Forderungen der Bühnensprache in Einklang gebracht worden. Im übrigen sei auf die Besprechung im 56. Bande dieses Jahresberichts verwiesen.

25. **Ernst Lüttge**, Die Praxis des Rechtschreibunterrichts auf phonetischer Grundlage. Vollständiger Lehrgang in Unterrichtsbeispielen nebst Diktaten in Aufsatzform. 217 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2,40 M.

In einem theoretischen Teile (S. 1—33) werden zunächst die methodischen Grundsätze für den Betrieb des Rechtschreibunterrichts dargelegt, von denen besonders folgende drei charakteristisch sind: 1. Der schriftlichen Vorführung und Einprägung eines Wortes müssen immer erst Sprechübungen vorausgehen; 2. Die Schüler müssen angeleitet werden, die schriftliche Form des Wortes aus der lautlichen selbständig herzuleiten, alles Rechtschreiben als eine bewußte Lautdarstellung zu vollziehen; 3. Der

kindliche Wortschatz muß in planmäßiger Folge vom Leichten zum Schweren behandelt werden. — Der praktische Teil gliedert sich in einen Hauptkursus für das 2.—4. Schuljahr und in einen Ergänzungskursus für das 5.—8. Schuljahr. Jedem Unterrichtsbeispiel sind zahlreiche Übungssätze, meist Sprichwörter, beigegeben, und ein Anhang enthält 120 kurze, stilistisch abgerundete Sprachstücke, die als Diktatstoff Verwendung finden sollen.

26. **E. Ehrecke** und **Fr. Hammermann**, Deutsche Rechtschreibung in stufenmäßig geordneten Regeln und Übungsstoffen für die Hand des Lehrers und zum Selbstgebrauch für jedermann. 241 S. Halle 1905, H. Gesenius. 3 M.

Die Verfasser behandeln den orthographischen Lehrstoff in systematischer Anordnung; sie beginnen mit Wörtern lautrichtiger Schreibung und schreiten zu schwierigeren Buchstabenverbindungen fort. Die eingeübten Wörter kommen in zahlreichen Übungssätzen zur Anwendung und werden zum Schluß noch in zusammenhängenden Diktaten geübt. Von einer Verteilung des Stoffes auf die verschiedenen Unterrichtsstufen ist abgesehen worden; dadurch wird die Benutzung des Buches für den Unterricht etwas erschwert, weil einer Veränderung der Stoffanordnung die Übungssätze vielfach entgegenstehen, die nach ihrem Inhalte doch immer einer bestimmten Stufe angepaßt sind. Wollte man z. B. den leichteren Teil des XII. Abschnitts (S-Laute) schon im 2. Schuljahre behandeln, so würden sich die beigefügten Übungssätze für diese Stufe als ungeeignet erweisen. Übrigens ist die auf S. 54 gegebene Regel über st und sp nicht zutreffend; der Buchstabe s bezeichnet in dieser Verbindung im Anlaut (Star) nicht den harten S-Laut, sondern den Sch-Laut. (Siebs, Deutsche Bühnensprache S. 56.) Auch die Regel über das h (S. 43 unter f) ist unrichtig; denn das h zwischen zwei Selbstlauten (drohen) wird nicht gesprochen. — Die große, über das Bedürfnis der Volksschule hinausgehende Ausführlichkeit, mit der einzelne Kapitel der Rechtschreibung (z. B. Groß- und Kleinschreibung, Fremdwörter) behandelt werden, erklärt sich aus der Absicht der Verfasser, das Buch auch für den Selbstunterricht brauchbar zu machen. Und für diesen Zweck dürfte es im allgemeinen geeigneter sein als für den Schulunterricht.

27. **Johannes Meyer**, Rektor, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. In 5 Stufen bearb. 6., verb. Aufl. 281 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 3 M.

Die Brauchbarkeit dieses Leitfadens, die durch die verhältnismäßig rasche Folge der Auflagen bewiesen ist, resultiert aus der geschickten methodischen Anordnung des Stoffes in fünf nach der steigenden Schwierigkeit aufgebauten Stufen, sowie aus der Reichhaltigkeit des aus Sätzen und Sprachganzen bestehenden Übungsstoffes. Die mancherlei Verbesserungen, die auch diese neueste Auflage aufweist, zeigen das Bemühen des Verfassers, den Inhalt des Buches den Bedürfnissen der Unterrichtspraxis anzupassen, und auch seine Geschicklichkeit, alles Gute der einschlägigen Literatur zu verwerten. Insbesondere haben ihm die Diktatsammlungen von Th. Herman, Hesse, Zimmermann u. a. viel brauchbares Material geliefert.

28. **L. Sauer**, Rektor, Stoffverteilung für den Rechtschreibeunterricht in Bürger- und Mittelschulen. 2. Aufl. 32 S. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. 20 Pf.

Der orthographische Lehrstoff ist nach seiner steigenden Schwierigkeit geordnet und auf acht Schuljahre verteilt. Auffällig ist aber, daß unter den für das 2. Schuljahr genannten Übungen das Buchstabieren an der

Spitze steht und das Lautieren nur für das 1. Schuljahr vorgeschrieben wird, während es doch auch noch in den folgenden Schuljahren ein notwendiges Mittel ist, die Schüler zur Herleitung der Schriftgestalt des Wortes aus seinem Lautgehalte zu befähigen.

29. **Erb** und **Buff**, Lehrer, Der Rechtschreibunterricht im zweiten Schuljahre, eine methodische Handreichung für den Lehrer. 10 ausgeführte methodische Einheiten nebst theoret. Abhandlung. 62 S. Hildburghausen 1904, F. W. Gadow & Sohn. 80 Pf.

Der Unterricht im 2. Schuljahre ist für die Rechtschreibung grundlegend; was hier gefehlt wird, läßt sich in den folgenden Schuljahren schwer wieder gutmachen. Ob die methodische Handreichung der Verfasser dieser Bedeutung gerecht wird, ist sehr die Frage. Sie finden das Besondere und Wertvolle ihres Verfahrens in dem Anschluß der Rechtschreibübungen an den Sachunterricht und in der rechten Stufenfolge dieser Übungen. Beide Gesichtspunkte lassen sich aber schwer vereinigen, wenigstens ist dies den Verfassern nicht gelungen. In der 4. methodischen Einheit handelt es sich z. B. um das Kennenlernen von Tätigkeitswörtern und ihrer Kleinschreibung. Daß man nun die entsprechenden Wörter dem voraufgegangenen Anschauungsunterricht entnimmt, entspricht durchaus dem Gedanken der „Konzentration"; aber die 29 Tätigkeitswörter, die nun zur Veranschaulichung der Kleinschreibung an der Wandtafel vorgeführt und dann abgeschrieben werden, gehören in bezug auf ihre Schreibweise zum großen Teil späteren methodischen Einheiten an (z. B. Dehnung und Schärfung), so daß von einer geordneten Stufenfolge in orthographischer Hinsicht nicht die Rede sein kann. Wenn außerdem in der 5. Einheit die Dehnung und Schärfung zusammen behandelt und dabei alle möglichen Buchstabenverbindungen gleichzeitig vorgeführt werden, so muß das natürlich nur Verwirrung in den Kinderköpfen erzeugen. (Die Regel über ß und ſſ auf S. 21 unter 5 ist unrichtig.) Die Aneignung der Schriftbilder erfolgt ziemlich mechanisch: statt die Schriftgestalt des Wortes unter Mitarbeit der Kinder aus dem Lautbestande abzuleiten, werden die Wörter an der Wandtafel gleich fertig vorgeführt, ein Verfahren, das der auf S. 3 ausgesprochenen Forderung: Jeder Schreibübung soll „möglichst" eine Sprechübung vorausgehen, keineswegs gerecht wird. Nach dem allen ist von der fleißigen Arbeit der Verfasser eine wesentliche Förderung des Rechtschreibunterrichts im 2. Schuljahre kaum zu erwarten.

30. **Th. Franke**, Niederschriften im Anschluß an Lesestücke. Zur Übung der Rechtschreibung und Pflege des Ausdrucks. 203 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2 M.

Die Niederschriften sind stilistisch abgerundete Inhaltsangaben von Lesestücken und sollen in erster Linie als Diktatstoffe Verwendung finden. Von umfangreichen Gedichten und Prosastücken wird eine ausführliche und eine gedrängte Darstellung geboten. Über ihre Behandlung spricht sich der Verfasser in einer ausführlichen Einleitung aus, in der sich auch treffliche Bemerkungen über den Betrieb des Rechtschreibunterrichts und die Pflege des Ausdrucks finden. Zweifellos ist das hier empfohlene Verfahren geeignet, das Lesebuch für die Sprachbildung nutzbar zu machen, und die vorliegende Sammlung von 351 aus 203 Lesestücken gewonnenen Niederschriften bieten sich dem Lehrer als anregendes und zugleich bequemes Hilfsmittel zur Vorbereitung auf seinen Unterricht an.

31. **Th. Franke**, Sprichwörter, Sinnsprüche und geflügelte Worte als Diktatstoffe. Gesammelt und zu schulmäßigem Gebrauch geordnet. 64 S. Dresden 1905, A. Huhle. 80 Pf.

32. Dr. **W. Schwahn**, Diktate für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 32 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 60 Pf.

33. **O. Langer**, Prof., Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform, vermehrt durch Einzelsätze, für den Unterricht in der Rechtschreibung. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, sowie Bürgerschulen und den Privatunterricht. 4. verb. u. verm. Aufl. 162 S. Leipzig 1906, G. Freytag. 2 M.

34. **P. Th. Hermann**, Diktatstoffe II zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze bearb. 211 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. Geb. 2,40 M.

Franke bringt 173 Gruppen von Sprichwörtern, in denen immer bestimmte Buchstabenverbindungen häufig auftreten. Die kleine Sammlung von Schwahn besteht aus 78 Nummern, die Stoffe aus Naturkunde, Geographie und Geschichte in kurzen, nach orthographischen Gesichtspunkten verfaßten Sprachganzen zur Darstellung bringen. — Die Hermannsche Sammlung, auf die in früheren Jahrgängen unseres Berichts wiederholt hingewiesen worden ist, ist in dieser neuen Auflage auf 500 Nummern gekommen. Langer hat seiner neuen Auflage 90 Nummern von Einzelsätzen mit Weglassung der eben einzuübenden Lautzeichen eingefügt.

35. **L. Vogt**, Zur deutschen Rechtschreibung. Ihre mögliche Vereinfachung. 32 S. Großenhain, Baumert & Ronge. 55 Pf.

Die Vorschläge des Verfassers zielen nicht auf eine radikale Umgestaltung der geltenden Rechtschreibung ab, wie etwa auf die oft geforderte rein phonetische Schreibung; er will nur dem Grundsatze Geltung verschaffen: Gleiches werde gleich, verschiedenes verschieden geschrieben. Dementsprechend erblickt er die mögliche Vereinfachung darin, daß derselbe Laut hinfort nicht mehr durch verschiedene Buchstaben (f, v, ph), sondern durch ein einheitliches Zeichen dargestellt werde, wie es in anderen germanischen Sprachen bereits gang und gäbe ist. Die kleine Schrift wird von denen, die sich für die Frage der deutschen Rechtschreibung interessieren, gern gelesen werden.

III. Stilistische Schriften.

Die Kunsterziehungsbewegung, besonders der 2. Kunsterziehungstag in Weimar, hat die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Aufsatzunterrichts aufs neue belebt. Wenn auch seit Jahrzehnten von verschiedenen Schulmännern mit Nachdruck auf die Unnatur des herkömmlichen Unterrichts hingewiesen und Gesichtspunkte für eine Besserung aufgestellt wurden — es sei nur an R. Hildebrands Buch vom „Deutschen Sprachunterricht" erinnert, das heute noch nicht überholt worden ist: so hat doch die vor der Öffentlichkeit erfolgte Behandlung des Gegenstandes in Weimar den Erfolg gehabt, daß die Überzeugung von der Reformbedürftigkeit des Aufsatzunterrichts allgemein wurde, und die Schärfe, womit dort vorhandene Mißstände gerügt wurden, hat wohl auch manchen Genügsamen aus seinem Schlendrian aufgerüttelt. In der literarischen Behandlung der Reformfrage nimmt naturgemäß die Kritik einen breiten Raum ein, wie es z. B. in dem „Papiernen Drachen" von O. Anthes (1.) der Fall ist. Diese Schrift atmet im wesentlichen den Geist, der den Weimarer

Kunsterziehungstag charakterisiert, nur daß hier ein Praktiker zu uns redet, der aus der Fülle der eigenen Erfahrung schöpft, in der Kritik wie in den Reformgedanken. „Wenn wir den Schüler gestalten lassen wollen, so heißt das nichts anderes als: er soll sich üben, die Dinge der Welt so aus sich herauszustellen, wie sie sich in seiner Seele abgedrückt haben." (S. 33.) „Die Besonderheiten (des Ausdrucks) aus dem Kind herauszulocken und ihm die Überzeugung beizubringen, daß das wertvolle Schätze sind, auf die es stolz sein darf, das ist eine wundervolle Aufgabe." (S. 35.) „Der Aufsatz soll eine freie Übung im herzhaften Ausdruck des eigenen Erlebens sein, wobei der Lehrer dem Schüler als ratender Freund und nicht als nörgelnder Tadler zur Seite stünde. Dann wäre er wirklich die schönste Blüte unseres Unterrichts; dann wäre er wirklich eine Brücke, die aus der Schule ins Leben hinüberführte." (S. 41.) Wer wollte diesen Gedanken seine Zustimmung versagen? Die Erziehung zu freier Aussprache in Wort und Schrift ist das Ziel, das auch Kästner in seiner „Aufsatzreform" (2.) erstrebt. Nur über die Mittel und Wege ist er anderer Meinung als Anthes. Wenn letzterer verlangt: „Wir sollten jeden Tag schreiben lassen und womöglich gar nicht korrigieren", so hält Kästner dem entgegen, daß „auf dem Wege ungehemmter, rein persönlicher Sprachentfaltung neben logischen und ästhetischen Gefühls- und Redeweisen auch die entgegengesetzten üppig mit gedeihen, die durch eine vernünftige Korrekturtechnik wertvolle Modifikationen erfahren können." (S. 9.) Küffner (9.) ist der Meinung, daß man zwar das Aufsatzmachen nur durch eine lebensvolle Praxis, nicht durch langstielige Theorien erlernt; daß aber das große Prinzip auf der ersten Stufe aller Kunst die Nachahmung ist, treue, möglichst vollkommene Nachahmung eines Vorbildes. (S. 53.)

Man sieht daraus, daß die Schwierigkeit in der Lösung des Aufsatzproblems darin liegt, die Freiheit der Darstellung mit der unentbehrlichen Übung der Form zu verbinden. Diese Schwierigkeiten haben für die Volksschule noch größere Bedeutung als für höhere Schulen, auf die sich die oben genannten Autoren in erster Linie beziehen. Denn erstlich macht sich das sprachliche Unkraut, das es im Stilunterricht auszurotten gibt, beim Kinde der Volksschule viel mehr breit als bei Schülern höherer Lehranstalten; und außerdem soll es bereits mit dem 14. Lebensjahre soweit gefördert sein, daß es seine Gedanken auch in sprachrichtiger Form niederschreiben kann, ein Ziel, das nur erreichbar ist, wenn auch die Form der Darstellung in eine planmäßige Pflege genommen wird. Diese Seite der Aufsatzübungen hält Klausch für so wichtig, daß er in seiner Schrift: „Die Bildung des Stils" (11.) das Ziel aufstellt, „die Kinder zu einer sprachlich korrekten und womöglich auch schönen Ausdrucksweise zu erziehen." (S. 7.) Während er aber einen regelrechten, systematischen Stilunterricht neben den eigentlichen Aufsatzübungen verlangt, zeigt Rasche (13.) einen Weg, wie man durch Anschluß des Aufsatzes an die Musterstücke des Lesebuchs den kindlichen Formenschatz bereichern und verbessern kann. Lüttge versucht durch seinen „Stilistischen Anschauungsunterricht" (14.) eine Lösung des Aufsatzproblems in der Weise, daß er als Ziel des Aufsatzunterrichts den völlig freien Aufsatz hinstellt, dieses Ziel aber durch die Stufen der Anschauung und des Denkens hindurch zu erreichen sucht. Den Schüler dahin zu führen, daß sein Aufsatz „der organische Ausdruck der Gedanken mit allen Eigentümlichkeiten des individuellen Denkens sei" (S. 17) und daß er zu schreiben imstande sei, wie er redet, ist nur dadurch möglich, daß man ihn zunächst gewöhnt, sich über alles, was sein Inneres erfüllt und bewegt, mündlich auszu-

sprechen. „Allein auf der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, als einer Wirkung des rechten Hörens und Denkens, kann der Aufsatzunterricht erfolgreich weiterbauen." (S. 8.) Daneben aber muß der Schüler in bewußter Weise mit den Eigentümlichkeiten der schriftlichen Darstellungsform vertraut werden und durch planmäßige Stilübungen zu jener Formbeherrschung gelangen, durch die ihm erst die freie Betätigung seiner geistigen Gestaltungskraft ermöglicht wird.

Da das Gelingen der Aufsatzübungen im wesentlichen von der richtigen Wahl des Stoffes und der zweckmäßigen Fassung des Themas mit abhängt, werden gute Mustersammlungen dem Lehrer immer willkommen sein. Weise (5.), Linnig (7.), Dorenwell (8.), Küffner (9.) und Ausfeld (10.) liefern solche für höhere Lehranstalten. Eine eigenartige Stellung in der Aufsatzliteratur nehmen die „Meditationen" von Schultz-Matthias ein (3). Auch sie beruhen auf dem Gedanken, daß der Stil der Schüler einer sorgfältigen methodischen Pflege bedarf, nehmen aber die erforderlichen Belehrungen an Stoffen vor, durch die zugleich der Gedankenschatz des Schülers eine wertvolle Bereicherung erfährt. „Der Krieg bis aufs Messer", den der Drachentöter (1.) dem sog. Literaturaufsatz ankündigt, hat, wie man aus den erwähnten Mustersammlungen ersieht, die genannten Autoren vorläufig noch nicht berührt, und bis dahin, wo „das letzte Buch aus der Schule verschwunden sein wird, das Themen aus einer Dichtung zieht", wird's wohl noch gute Weile haben. An dieser Stelle sei noch auf eine Polemik zwischen Anthes (1.) und Kästner (2.) hingewiesen, die sich im 1. Jahrgange der neuen Zeitschrift: „Der Säemann" (Leipzig, Teubner) an den Literaturaufsatz knüpft. Während Anthes jeden Aufsatz dieser Art schlechthin verwirft, hält es Kästner sehr wohl für möglich, daß der Schüler durch Vertiefung in ein Kunstwerk zur Darstellung eignen Erlebens angeregt und befähigt werde. — Für die Volksschule liegen in den Sammlungen von Hermann (15.) und von Dietel und Göhler (16.) recht brauchbare Hilfsmittel für den Aufsatzunterricht vor, und der Lehrer an Fortbildungs- und gewerblichen Schulen findet in den Heften von Wilke (18.) und Ebert (19.) den Weg vorgezeichnet, wie die in der Volksschule erworbene Stilgewandtheit in den Dienst der besonderen Berufsbildung gestellt werden muß.

Literatur.

1. **Otto Anthes**, Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz. 72 S. Leipzig 1905, R. Voigtländers Verl. 80 Pf.

Es sind kräftige Schläge, die hier gegen den Drachen der Unnatur geführt werden, und es wäre zu wünschen, daß sie tödlich wirkten. Die Aufsätze nach dem Schema: „Das Fräulein hat's gesagt", das unnatürliche Hinaufschrauben des kindlichen Stils zur Ausdrucksweise des Erwachsenen, eine gewisse Art der philosophischen und Literatur-Aufsätze an höheren Schulen, die vorlaute Kritiker erziehen, die sog. Organisationstalente, welche die Schule „zu einer toten klappernden Maschine" machen möchten: diese und ähnliche Dinge verdienen gewiß den Spott, womit sie vom Verfasser reichlich bedacht werden. Freilich treffen die Schläge auch manchmal auf Stellen, die der Drachentöter im Übereifer irrtümlich für Drachenschwänze ansieht. Unter dem Eindruck der Begeisterung, womit der Verfasser für die freie Entfaltung der kindlichen Gestaltungskraft eintritt, kommt der Leser leicht in Gefahr, die nüchtern-praktischen Anforderungen aus den Augen zu verlieren, die nun einmal das Leben mit un-

erbittlicher Strenge an die Leistungen der Schule stellt. Die Volksschule insbesondere, die ihre Arbeit so zeitig zu einem gewissen Abschluß bringen muß und die Entwicklung eines individuellen Stils als Ergebnis geistiger Reife nicht abwarten kann, darf auf eine planmäßige Ausbildung der schriftlichen Ausdrucksform nicht verzichten, da die Entwicklung der kindlichen Gestaltungskraft nicht das einzige Ziel ihres Aufsatzunterrichts bildet.

2. Dr. **O. Kästner**, Zur Aufsatzreform. Neue Aufgaben und neue Wege aus der Praxis für die Praxis. 146 S. Leipzig 1905, Jäh & Schunke. 1,80 M.

Der Verfasser hat bei seinen Untersuchungen die Ziele der höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars im Auge, doch werden auch die Lehrer anderer Schulen, einschließlich der Volksschule, aus der Lektüre manche wertvolle Anregung gewinnen. Denn es sind, wie der Titel in Aussicht stellt, wirkliche Reformgedanken, die er vorträgt, aber nicht von der himmelstürmerischen Art, wie sie neuerdings von übereifrigen Kunsterziehern zu hören sind. Auch er verurteilt das herkömmliche Verfahren, das dem Schüler die Sprache des Erwachsenen aufzwingen will, und verlangt Respekt vor der kindlichen Eigenart; aber er hält doch fest an der „Lehrlingspflicht" des Schülers und wendet sich mit Entschiedenheit gegen die Ansicht, daß jede Art von Korrektur eine Vergewaltigung des kindlichen Stils bedeute. Wie diese prinzipiell heilsame Tätigkeit zum Besten des Kindes und seiner sprachlichen Entwicklung zu gestalten sei, zeigt der I. Teil: „Aufsatzbeurteilung", wo nicht bloß Berechtigung und Notwendigkeit der Korrektur nachgewiesen, sondern auch über die Korrekturtechnik recht beachtenswerte Gedanken entwickelt werden. Auch was im II. Teil unter der Gesamtüberschrift: „Aufsatzpflege" über die Fassung und die Stoffquellen der Aufsatzthemen, über Stoffgewinnung und -anordnung, über die Pflege des Stils und die Technik der häuslichen Arbeit ausgeführt wird, enthält neben kritischer Beleuchtung des Fehlerhaften auch psychologisch begründete und praktisch erprobte Vorschläge für einen erfolgreichen Betrieb der Aufsatzübungen. Nur in einem Punkte macht der Verfasser den Kunsterziehern eine Konzession, die mir mit seinen sonstigen methodischen Ansichten in Widerspruch zu stehen scheint: wenn er den Schüler schon im 2. Schuljahre schreiben lassen will, wie er spricht, und deshalb die sog. gebundene Aufsatzform so entschieden verurteilt (S. 137), so verläßt er damit den richtigen Standpunkt, wonach er „dem Kinde nicht gestattet, wie ein Autor zu schreiben, mögen es gleich Erscheinungen sein, die man diesem als Vorzüge anrechnen würde". (S. 16.) Wenn einmal die Notwendigkeit der Korrektur anerkannt wird, wie es vom Verfasser aus überzeugenden Gründen geschieht, so ist nicht einzusehen, warum man nicht wenigstens für den Anfang an dem alten bewährten Grundsatze festhalten will: Fehler verhüten ist besser, als Fehler verbessern.

3. Dr. **F. Schultz**, Meditationen. Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Neubearb. von Prof. Dr. Matthias. 4.—6. Heft, 10.—11. H. Dresden 1905, L. Ehlermann. Je 1,20 M.

4. — — Die Grundzüge der Meditation. Eine Anleitung zum Entwerfen von Aufsätzen und Vorträgen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten als Vorstufe zu den Meditationen. 2. verb. Aufl. Von Prof. Dr. Th. Matthias. 90 S. Ebendas. 1 M.

Die Meditationen, deren Benutzung in Gestalt von Vorträgen gedacht ist, wollen dem Schüler Gelegenheit geben, sich im mündlichen Vortrag zu

üben und sich dadurch zugleich die unentbehrlichen Elemente der Psychologie und Ethik anzueignen. Sie behandeln I. „freie Aufgaben" über nationale, ethisch-religiöse, psychologisch-ästhetische, geschichtliche, erd- und naturkundliche Stoffe und II. „literarische Aufgaben" über deutsche, antike und neuere ausländische Dichtungen. Die Themen sind so gewählt, daß sie den Schüler zur Vertiefung in den vollen Inhalt der Begriffe nötigen und ihn veranlassen, sein Denken und Fühlen zu prüfen und sich über sein inneres Leben durch scharfe Darlegung des darin Vorhandenen klar zu werden. Die Gliederung des Inhalts erfolgt nicht nach einem festen Schema, sondern wird jedesmal nach der Eigenart des Stoffes entwickelt. Heft 11 bildet gewissermaßen eine Ergänzung zu Heft 10, indem es Aufsätze und Abhandlungen von Meistern des Stils bringt, an denen der Schüler die Ergebnisse seiner Meditationen kontrollieren kann. — In den „Grundzügen" legt der Herausgeber die Gesichtspunkte dar, die für die Meditationen als leitend anzusehen sind. — Die Verlagshandlung kündigt an, die Sammlung fortzusetzen und jährlich mindestens ein Heft unter der sachkundigen Leitung des neuen Herausgebers erscheinen zu lassen.

5. Dr. **O. Weise**, Prof., K. Menges Dispositionen und Musterentwürfe zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. 2. verb. Aufl. 127 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 1,80 M.

Von den 80 Nummern dieser Sammlung, die Aufgaben aus der Geschichte, aus der Lektüre und allgemeine Aufgaben behandeln, sind nur 4 vollständig ausgeführte Aufsätze; alle übrigen sind ausführliche Musterentwürfe. Die vorliegende, von bewährter Hand bearbeitete neue Auflage weist gegenüber der ersten manche Verbesserungen auf, die die Brauchbarkeit der Sammlung erhöhen.

6. Dr. **O. Weise**, Prof., Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. 2. verm. Aufl. 166 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Zur Empfehlung dieses Buches genügt es, auf den schnellen Absatz der im 56. Bande des Päd. Jahresberichts besprochenen ersten Auflage hinzuweisen. Diese neue Auflage ist um 4 längere Aufsätze (von v. Treitschke, K. Menge, H. Wychram und G. Richter) vermehrt worden.

7. **Franz Linnig**, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittlern und obern Klassen höherer Lehranstalten. 10., verm. u. verb. Aufl. 502 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 3,40 M.

8. **K. Dorenwell**, Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. In drei Teilen. Zweiter Teil: Eine Sammlung von Entwürfen und ausgeführten Arbeiten für die mittleren Klassen (Unter-Tertia bis Unter-Sekunda). 6., verb. u. verm. Aufl. 445 S. Hannover 1905, Carl Meyer. 4,40 M., geb. 5 M.

Zwei sehr reichhaltige Aufsatzsammlungen, die sich, wie die rasche Aufeinanderfolge der Auflagen beweist, großer Beliebtheit erfreuen. Es sei hierdurch auf diese neuen Auflagen unter Hinweis auf frühere Besprechungen im Päd. Jahresbericht aufmerksam gemacht.

9. Prof. Dr. **Küffners** Aufsatzbuch. Ausgeführte Aufsatzproben zu den einzelnen Stilgattungen nebst einer allgemeinen Einführung zum Gebrauch an Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten, sowie bei Vorbereitung auf das Einj.-Freiw.-Examen. 264 S. Nürnberg 1905, C. Koch. 3 M.

In dem einführenden Teile (S. 1—62) verbreitet sich der Verfasser zunächst über die mancherlei Schwierigkeiten, mit denen der Aufsatzunterricht im allgemeinen, besonders aber an den sechsklassigen technischen

Mittelschulen Bayerns zu kämpfen hat. Den auf stilistischem und stofflichem Gebiete liegenden Schwierigkeiten will er dadurch begegnen, daß er den Schülern Gelegenheit zum praktischen Studium guter Stilmuster gibt. Um aber für diese die geeigneten Stoffgebiete zu ermitteln, bringt er ein Verzeichnis der im Jahre 1902—03 an den technischen Mittelschulen Bayerns durchgenommenen Themata (ca. 460 Nummern), durch deren Vergleich sich ein Kanon ergibt, den die Gesamtheit als wertvollstes Übungsmaterial sanktioniert hat. In einem weiteren Kapitel werden die wichtigsten Gesichtspunkte erörtert, die der Schüler bis zur Fertigstellung eines Aufsatzes zu beachten hat. Dieses Kapitel, sowie der ganze II. Teil mit seinen zahlreichen Musterstücken (Vergleichungen, Inhaltsangaben, Charakteristiken und Schilderungen, Erörterungen und Abhandlungen) sollen dem Schüler und dem Privatstudierenden als Wegweiser bei stilistischen Versuchen dienen. Jedenfalls wird das Buch, das überall das praktische Bedürfnis des Unterrichts im Auge hat, bei vielen Lehrern und Schülern freundliche Aufnahme finden.

10. Dr. **R. Ausfeld**, Deutsche Aufsätze für die höhere Mädchenschule. Übergang von der Mittel- zur Oberstufe. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,20 M.

Die 58 Aufsätze dieser Sammlung behandeln Themen aus Natur und Leben, aus der Geschichte und aus der Lektüre. In allen herrscht die Form der Erzählung vor; auch wo es sich um beschreibende und schildernde Darstellungen handelt, ist das Thema so gefaßt, daß die Schülerinnen veranlaßt werden, über wirklich oder phantasiemäßig Erlebtes zu berichten. Die Bearbeitungen aus der Lektüre sind nicht bloße Inhaltsangaben, sondern geben abgerundete Darstellungen einzelner Szenen mit anschaulichem Hintergrunde („Das Stübchen der alten Waschfrau". „Des blinden Königs Abschied von seinen Kindern" u. a.)

11. Dr. **P. Klausch**, Die Bildung des Stils. Vorschläge zur Umgestaltung des Stilunterrichts in der Volksschule und in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. 48 S. Leipzig 1905, F. Hirt. 50 Pf.

Die Reformvorschläge dieses Schriftchens bestehen in der Forderung planmäßiger Übungen, meist grammatischer Art, die den eigentlichen Aufsatz vorbereiten und begleiten und die Verbesserung des Ausdrucks zum Zweck haben. Der erste Abschnitt enthält eine Reihe von Beispielen, in denen Verstöße gegen den guten Stil vorkommen, und fügt dann die richtige Form nebst Regel und erläuternden Bemerkungen hinzu. Der zweite Abschnitt (S. 36—46) spricht von der vorbildlichen Sprache des Lehrers, der Bedeutung der Lektüre und Grammatik für den Stil und gibt einige Beispiele dafür, wie der geforderte Stilunterricht gedacht ist. Den dritten Abschnitt (S. 47 und 48) bildet eine Zusammenstellung geeigneter Themen aus Grammatik und Stil, auf die Schuljahre 3—8 verteilt. — Was der Verfasser bietet, sind zwar keine neuen Vorschläge, aber es ist nützlich, daß derartige notwendige Dinge immer einmal wieder in Erinnerung gebracht werden.

12. **Franz Kleins** und **Alfons Merkt**, Der Aufsatz in der Volksschule. 152 S. Stuttgart 1905, Muthsche Verlagsbuchh. Geb. 2,30 M.

Ein klar und lebendig geschriebenes Buch, das alle fortschrittlichen Gedanken der besten Aufsatzliteratur für eine Methodik des Aufsatzunterrichts zu verwerten bemüht ist. Von dem Gedanken ausgehend, daß der Aufsatz die Frucht des ganzen Schulunterrichts ist, ziehen die Verfasser sämtliche Lehrfächer in den Rahmen ihrer Untersuchungen. Die trefflichen

Erörterungen über Wesen und Ziel des Aufsatzunterrichts, über die Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks in den übrigen Lehrfächern, über die Stoffe und die verschiedenen Formen des Aufsatzes werden überall durch Beispiele, negativer und positiver Art, illustriert und können auch dem Anfänger einen klaren Einblick in den zweckmäßigen Betrieb dieses wichtigen Unterrichts verschaffen. Nicht in allem bin ich mit den Verfassern einverstanden, so z. B. nicht in der weitgehenden Benutzung des Religionsunterrichts als Stoffquelle für Schüleraufsätze; trotzdem aber wünsche ich dem anregenden Buche recht viele Leser.

13. **Emil Rasche**, Schuldirektor, Der deutsche Aufsatz als Mittelpunkt eines einheitlichen Sprachunterrichts in der Volksschule. 2. Aufl. von: Die Erzählung im Aufsatzunterricht der Volksschule. 170 S. Dresden 1905, A. Huhle. 2 M.

In einem theoretischen Teile (S. 1—37) verbreitet sich der Verfasser über die Methode des Deutschunterrichts im allgemeinen und über die Behandlung der einzelnen Zweige desselben im besonderen. Auf dem Boden der von Hildebrand eingeleiteten Reformen stehend und mit der einschlägigen Literatur vertraut, gelangt er unter Berufung auf die Ansichten neuerer Deutschmethodiker zu der Forderung: Im Mittelpunkte aller sprachlichen Belehrung muß der Aufsatzunterricht stehen, in dessen Dienst alle Zweige des Sprachunterrichts gestellt werden müssen. Die hier gebotenen Ausführungen sind recht lesenswert, obgleich man dem Verfasser nicht in allem zustimmen kann. In der Wertschätzung des Aufsatzes geht er zu weit, und die Grammatik dient nicht „ausschließlich" (S. 13) dem schriftlichen, sondern in erster Linie dem mündlichen Ausdruck und dadurch mittelbar erst dem schriftlichen. Mit Recht verwirft er (S. 8) „die künstlich gedrechselten Musterbeispiele"; aber mit Unrecht setzt er die Lesestücke des Lesebuchs mit der „lebendigen Volkssprache" gleich.

Der praktische Teil behandelt für die Unter-, Mittel- und Oberstufe je 12 Lesestücke, teils Gedichte, teils Prosastücke, und zwar zuerst in sachlicher, sodann in sprachlicher Hinsicht. Die grammatischen und orthographischen Übungen knüpfen an einzelne sprachliche Erscheinungen des Lesestückes an und ziehen dann noch weiteres Übungsmaterial aus dem Sprachschatze des Schülers heran, wobei besonders auf Fehler der Mundart Rücksicht genommen wird. Nach einem vorbereitenden Diktat, das noch einige Schwierigkeiten der Rechtschreibung beseitigen soll, folgt dann die Behandlung des Aufsatzes, der den Inhalt des Lesestückes nach verschiedenen Gesichtspunkten und mit verändertem Ausdruck reproduziert. — Die Unterrichtsbeispiele zeigen in geschickter Weise, wie sich ein Lesestück vielseitig verwerten läßt („Gefunden" von Goethe erscheint allerdings wenig dazu geeignet). Aber was sie nach dem Titel des Buches erwarten lassen, vermögen sie nicht zu zeigen. Sie stellen den Aufsatz nicht in den Mittelpunkt, sondern an das Ende aller sprachlichen Übungen, und der Zusammenhang außerdem zwischen dem Aufsatz einerseits und zwischen Sprachlehre und Orthographie anderseits ist größtenteils ein so loser und äußerlicher, daß das Problem eines einheitlichen Sprachunterrichts damit nicht gelöst erscheinen kann. Außerdem können diese an das Lesebuch angeschlossenen Stilübungen nur den grundlegenden Teil des Aufsatzunterrichts ausmachen, auf dem sich auf der Oberstufe die Anleitung zur selbständigen Darstellung eigener Erlebnisse — der freie Aufsatz — erheben muß. — Berichtigend sei zum Schlusse erwähnt, daß das Zitat auf S. 18 über die Notwendigkeit stilistischer Formbildung nicht von Rudolph, sondern von Lüttge stammt (Stilistischer Anschauungsunterricht I. Teil, S. 4).

14. **Ernst Lüttge**, Der stilistische Anschauungsunterricht. II. Teil: Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als planmäßige Anleitung zum freien Aufsatze. 3. verm. Aufl. 254 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2,40 M.

Der Titel des Buches deutet das Prinzip an, auf dem sich die Aufsatzmethodik des Verfassers aufbaut: der Schüler soll auf dem Wege der Anschauung, d. h. durch denkende Betrachtung von Stilmustern mit den Erfordernissen einer guten schriftlichen Darstellung vertraut gemacht werden und in zahlreichen mündlichen und schriftlichen Übungen die erkannten stilistischen Gesetze selbständig anwenden lernen. Ein theoretischer Teil (S. 1—67 und 171—181) bringt zunächst ausführliche methodische Erörterungen über Aufgabe, Stoff und Form der Aufsatzübungen, über die Förderung des Stils durch den Sachunterricht, durch Lektüre und Grammatik, über die Entwicklung und Anwendung von Stilregeln, über die Technik der Aufsatzausarbeitung und Korrektur u. dgl. m. Ein praktischer Teil zeigt dann in 60 Unterrichtsbeispielen, die auf 2 Stufen verteilt sind, wie der Schüler allmählich zur Selbständigkeit in der Gedankenmitteilung geführt wird, die im freien Aufsatze der letzten Schuljahre gipfelt. Indem als Quelle für Aufsatzstoffe nicht bloß das Lesebuch, sondern in ausgiebiger Weise auch der eigene Erfahrungskreis des Schülers benutzt wird, sucht der stilistische Anschauungsunterricht allmählich von der Schule zum Leben hinüberzuleiten. — Dieser II. Teil des Werkes bildet mit dem für die Mittelstufe der Volksschule berechneten I. Teile eine ausführliche Methodik des Aufsatzunterrichts, die den Gedanken einer „organischen Erweiterung der mündlichen Mitteilungsfähigkeit zur schriftlichen" konsequent durchführt.

15. **P. Th. Hermann**, Deutsche Aufsätze für die mittleren und unteren Klassen der Volksschule. 4., verm. u. verb. Aufl. 297 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2,80 M.

16. **P. Dietel** und **R. Göhler**, Aufsatzstoffe für die Volksschule. In Themen, Skizzen und ausgeführten Arbeiten. 4. Aufl. 201 S. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 1,80 M.

Beide reichhaltige Sammlungen vertreten nach Themenwahl und -fassung den Standpunkt, daß die Aufsätze die eigene geistige Betätigung des Kindes, sein Denken und Fühlen, seine Phantasie und sein Urteil sollen sichtbar werden lassen. Sie entnehmen ihre Stoffe dem Erfahrungskreise des Kindes in Schule und Haus, der Lektüre und dem Unterricht in den Realien. Bei Dietel und Göhler sind die 392 Aufsätze teils ganz ausgeführt, teils nur skizziert, während bei Hermann sämtliche Arbeiten vollständig ausgeführt sind, zum Teil in verschiedener Form. Jedenfalls bilden beide Sammlungen eine reiche Fundgrube passender Aufsatzthemen.

17. **K. Klunzinger**, Aufsätze für Oberklassen und Schulaspiranten. Erzählungen, Umschreibungeu, Schilderungen, Abhandlungen, Vergleichungen und Sprichwörter. Als Schülerarbeiten gesammelt und bearbeitet. 2., verb. u. verm. Aufl. 250 S. Stuttgart 1905, A. Bonz & Co. 2,40 M.

Der ausführliche Titel orientiert ausreichend über den Inhalt dieser Sammlung. Wenn aber bei der Angabe „für Oberklassen" an die Volksschule gedacht wird, dann müssen die Aufsätze nach Themenwahl und Ausführung als ungeeignet bezeichnet werden. Bloße Inhaltswiedergaben langer Gedichte und Themen wie: „Die Eiche", „Die Steine", „Das Geld" u. a. sind nicht geeignet, einen 12—14jährigen Schüler zur selbsttätigen Gestaltung eigener Anschauungen und Gedankengänge anzuregen.

18. **C. Wilke**, Schulinspektor, Aufsätze für Fortbildungs- und Gewerbeschulen, sowie zum Selbstunterricht. In ausführlicher Darstellung bearbeitet. 2., umgearb. u. verm. Aufl. 132 S. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 1,40 M.

19. **R. Ebert**, Lehrer, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen und 450 Aufgaben. Für die Hand der Schüler in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. Ausgabe A in 2 Heften. 1. Heft. 4. Aufl. 93 S. Hannover 1905, C. Meyer. 75 Pf.

Die Wilkeschen Aufsätze wollen nicht bloß dem praktischen, sondern auch dem idealen Erziehungszwecke dienen; sie sind daher nicht bloß Geschäftsaufsätze, sondern behandeln auch Themen aus dem Leben des Fortbildungsschülers und im Anschluß an die Lektüre, aus der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, sowie aus Naturkunde und Geschichte. Jedem Aufsatze ist eine kurze Disposition vorangestellt. Den Geschäftsaufsätzen (S. 64—117) ist ein bestimmter Geschäftsgang (eines Schneidermeisters) zugrunde gelegt, so daß sämtliche Arbeiten in einem gewissen Zusammenhange stehen, gewiß ein sehr empfehlenswertes Verfahren. An jeden einzelnen Aufsatz schließen sich sachliche Belehrungen, Redewendungen zur Veränderung des Ausdrucks, grammatische und orthographische Bemerkungen und Aufgaben.

Das Schülerheft von Ebert bietet dem Schüler Muster für alle Arten von Geschäftsaufsätzen, die dem Unterricht zugrunde gelegt werden und das zeitraubende Diktieren überflüssig machen sollen. Auch die gebräuchlichsten Formulare finden sich in dem Hefte. Jedem Muster wird eine Belehrung zum Nachlesen des im Unterrichte Behandelten vorausgeschickt, und zahlreiche beigegebene „Redewendungen" und Aufgaben sollen den Schüler zur selbständigen Anwendung des Gelernten veranlassen.

Beide Schriften werden sich in der Praxis der Fortbildungs- und Gewerbeschule als brauchbar erweisen. Für eine Neuauflage empfehle ich den Verfassern, an geeigneter Stelle auf die zweckmäßige Anwendung der lateinischen Schrift bei Namen von Personen und Orten hinzuweisen.

IV. Verschiedenes.

1. **S. Alge, S. Hamburger** und **W. Rippmann**, Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen. Unter Benutzung von Hölzels Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Zum Gebrauche für Schüler aller Nationalitäten. I. Teil mit 4 Bildern. 6. Aufl. 191 S. II. Teil mit 5 Bildern. 4. Aufl. 156 S. Für das Deutsche Reich, Österreich-Ungarn, Skandinavien, Rußland: Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. Geb. je 1,50 M.

Im Sinne der neusprachlichen Reformbewegung, wonach der Schüler von Anfang an sich mit seinem Anschauen, Denken und Reden in der neuen Sprache bewegen lernen soll, geht dieser Leitfaden von dem nächsten Anschauungskreise des Schülers, den Personen in der Familie, aus und führt ihn schrittweise von einer Sachgruppe zur andern, von den näherliegenden zu den entfernteren. Durch zahlreiche Fragen und Aufgaben werden die neuen Sprachformen geläufig gemacht. Der I. Teil enthält außer 48 Übungsnummern noch einen Abschnitt zur Wortbildung und Grammatik im Umfange des behandelten Wortschatzes, eine Anzahl von Gedichten und einen phonetischen Teil in der Umschrift der Association Phonétique Internationale. Der II. Teil macht zunächst mit dem gedruckten und geschriebenen deutschen Alphabet bekannt und bringt dann

zahlreiche Lesestücke und Gedichte samt Wörterwiederholungen und grammatischen Übungen. Den Schluß bildet ein mehrsprachliches Wörterverzeichnis. Die bereits erreichte Zahl der Auflagen beweist die Brauchbarkeit dieses Leitfadens beim Unterrichte deutschlernender Ausländer.

2. **P. F. L. Hoffmanns** Wörterbuch der deutschen Sprache nach dem Standpunkt ihrer heutigen Ausbildung. Mit besonderer Rücksicht auf die Schwierigkeiten in der Beugung, Fügung, Bedeutung und Schreibart der Wörter und mit vielen erläuternden Beispielen aus dem praktischen Leben. 5. Aufl. neubearb. von Gymnasialdirektor Dr. G. Mohr. 620 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. Geb. 4,20 M.

Dieses Wörterbuch gibt mit seinen 36 000 Stichwörtern und Wortverbindungen zuverlässige Auskunft auf die mancherlei Fragen, die an ein Wort hinsichtlich der Orthographie, Grammatik, Bedeutung und Anwendung gestellt werden, wenn man sich in seinem Gebrauch nicht sicher fühlt. In bezug auf die Anwendung ist nicht die rein alphabetische Folge durchgeführt, sondern es sind möglichst immer die Wörter gleichen Stammes zusammengestellt, so daß das Verständnis des einzelnen Wortes durch seine etymologische Verbindung erleichtert wird. Auch der deutschlernende Ausländer wird dieses Wörterbuch mit größtem Nutzen gebrauchen, das durch seine hübsche äußere Ausstattung eine Zierde jeder Büchersammlung bildet.

3. **Chr. Wenigs** Handwörterbuch der deutschen Sprache mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung nebst Angabe der gebräuchlichsten Fremdwörter und Eigennamen. Neubearb. von Dr. J. Huschmann, Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat. 9. Aufl. 980 S. Köln 1906, M. Du Mont Schauberg. 10 M.

Die Neubearbeitung dieses altbewährten Wörterbuchs hat an der bisherigen Einrichtung und dem eigentlichen Charakter nichts geändert. Sie hat sich im wesentlichen auf eine Anzahl von Wörtern beschränkt, deren bisherige Bearbeitung mit den Ansprüchen unserer Zeit nicht mehr im Einklang stand, und hat das Buch der neuen Rechtschreibung angepaßt, sowie einzelne veraltete Ansichten durch die Ergebnisse neuerer Forschung ersetzt. Den verschiedenen Bearbeitern ist es gelungen, dieses Handwörterbuch trotz seines ehrwürdigen Alters auf der Höhe neuzeitlicher Anforderungen zu erhalten.

V. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von

Ernst Küttge,

Lehrer in Leipzig.

I. Anschauungs- und Schreiblesenunterricht.

Karl Richter schreibt in seinem umfassenden und grundlegenden Werke über den Anschauungsunterricht (1): „Natur und Menschenleben sind die beiden Hauptquellen, aus denen unser ganzes geistiges Leben entstammt, die es auch immer aufs neue wieder befruchten. Was das sechsjährige Kind mit seinen Sinnen wahrgenommen hat, was ihm durch die Sprache und durch den Umgang mit Menschen bisher zugeflossen ist, das bildet den Stamm, von dem aus sich seine gesamte weitere Bildung ausbreiten muß, wenn sie wirklich eine naturgemäße sein soll. Hierauf muß auch der erste Schulunterricht fußen und es zu klarem Bewußtsein bringen und zu einem sicheren, wohlgeordneten Besitze verarbeiten." (S. 350.) „Der Übergang aber von der Ungezwungenheit und Heiterkeit der Kinderstube zu der strengen Ordnung und dem Ernste der Schule aus dem fröhlichen Sonnenschein des Spielplatzes in die dumpfe Schwüle der Schulstube bezeichnet einen so tiefgreifenden Wendepunkt in dem Leben des sechsjährigen Kindes, daß es um so größere Pflicht des ersten Schuljahres ist, das Kind damit auszusöhnen und diesen Gegensatz soviel als möglich abzuschwächen. Das kann aber wiederum nur dadurch geschehen, daß man das bisherige Tun und Treiben des Kindes mit dem nun beginnenden möglichst verknüpft und gewissermaßen zum Lehrstoffe veredelt, daß man von dem, was das Kind jetzt ist, ausgeht, . . . daß man überhaupt den Anschauungsunterricht zum Mittelpunkte und zur Hauptsache des ganzen ersten Schulunterrichts macht, der die Vermittlung zwischen Haus und Schule übernimmt, der alles, was sonst noch zu betreiben ist, in enge Verbindung und stete Wechselwirkung mit und zu sich setzt und durch die Art und Weise seiner Übungen die Vorstufe des gesamten späteren Unterrichts bildet." (S. 351.) „Das bisherige Tun und Treiben des Kindes mit dem nun beginnenden möglichst zu verknüpfen", wie Karl Richter verlangt, darauf zielen die neueren Bestrebungen ab, die den Anschauungsunterricht im Sinne Pestalozzis und Fröbels in der Richtung weiter ausgestalten wollen, daß das Kind in selbstschaffender Tätigkeit Wahrnehmungen und Anschauungen bildet. Nicht bloß Auge und Ohr, sondern auch die gestaltende Hand soll benutzt werden, um dem Kinde die Kenntnis der Außenwelt zu vermitteln. Rektor W. Henck gibt in seiner Schrift für das erste Schul-

jahr (4) einen Lehrgang, in dem das „Handmachen" eine wichtige Rolle spielt. Eine eingehende kritische Würdigung derartiger Maßnahmen findet sich bei Karl Richter (a. a. O.) in dem Kapitel über „Darstellungsmittel des Anschauungsunterrichtes" (S. 324 ff.), wo es am Schlusse zusammenfassend heißt: „Das Zeichnen nebst anderen Darstellungsmitteln, wie Stäbchenlegen, Formen u. dgl., in Verbindung mit dem Messen ist ein nicht zu unterschätzender Hebel zur genauen Auffassung der Dinge sowohl, wie zur Bildung und Übung des Augenmaßes und zur sicheren Einprägung des Aufgefaßten und seiner Formen; außerdem dient es zugleich als die trefflichste Vorbereitung zu dem erst später eintretenden Schreiben." (S. 348.)

Für ein Hinausschieben des Lesens und Schreibens auf einen späteren Anfangstermin ist die erwähnte Schrift Karl Richters von Anfang an, also schon vor mehr als drei Jahrzehnten, mit Entschiedenheit eingetreten; sie verlangt, daß Lesen und Schreiben nicht sofort in der Schule beginnen, sondern auf das zweite Schuljahr oder doch wenigstens in ihren Anfängen auf die zweite Hälfte des ersten Schuljahres verlegt werden, wo dann ihre Aneignung um so leichter und sicherer erfolgen kann, als ihnen die vorausgegangenen Übungen entsprechend vorgearbeitet haben und das Bedürfnis nach dem Selbstlesen mehr zu erwecken Gelegenheit gewesen ist (a. a. O., S. 292). Von einer allgemeinen Verwirklichung dieser Forderung sind wir heute noch weit entfernt, aber es scheint sich doch mehr und mehr die Ansicht Bahn zu brechen, daß der Elementarunterricht im ersten Schuljahre mit einem „Vorbereitungskursus" beginnen müsse, um durch planmäßige Ausbildung von Auge und Hand in Verbindung mit sprachlich-phonetischen Übungen eine konkrete Unterlage für den kommenden Unterricht zu schaffen, einen naturgemäßen Übergang zwischen Haus und Schule herzustellen und die Kinder zunächst unterrichtsfähig zu machen. In Worms ist unter dem Schulinspektor Scherer schon vor mehreren Jahren ein halbjähriger Vorbereitungskursus eingeführt worden. Die methodische Abteilung des Leipziger Lehrervereins verlangt ebenfalls in einer Resolution, daß „ein ausgedehnter Vorbereitungsunterricht, der mindestens bis zu den großen Ferien dauern muß, den Übergang aus der Spielzeit in der Familie zur systematischen Arbeit in der Schule bilden müsse." (Leipz. Lehrerztg. 1905, Nr. 32.) Die Schulbehörde ist diesem Wunsche der Leipziger Lehrerschaft insoweit entgegengekommen, als sie angeordnet hat, daß von Ostern 1905 ab ein sechswöchiger Vorbereitungskursus eingeführt werden soll. Wie diese sechs Wochen zweckmäßig auszufüllen seien, welcher Art also die Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht sein müsse oder wenigstens sein könne, zeigt Nitschke in seiner kleinen Schrift (3), die von dem richtigen Gedanken ausgeht, die Schule müsse an die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder anknüpfen, sie fortsetzen, aber in erzieherischer Weise ausnutzen und durch sie die Kinder ziemlich unbemerkt zur ernsten Lernarbeit hinüberleiten.

Durch die neueren Bestrebungen zur Verbesserung des Anschauungsunterrichts wird selbstverständlich auch die Fibelfrage berührt und in ihrer Lösung beeinflußt; denn der erste Lesestoff muß naturgemäß dem nächsten Anschauungs- und Verständniskreise des Kindes entnommen werden. Es sollte dies wenigstens so sein; daß es in Wirklichkeit nicht immer der Fall ist, behauptet und beklagt Gansberg im Begleitwort zu seiner Fibel (7) mit Recht. Er ist der Meinung, daß wir überhaupt in der Elementarklasse weniger schreiben und lesen und dafür

mehr erzählen, hersagen und singen und malen lassen müssen (S. 5). Dem streng stufenmäßigen Fortschritt von einem Laute oder Buchstaben zu dem nächst schwierigen legt er wenig Wert bei. „Die Fibeln sind immer Muster methodischer Gängelbündelei gewesen; jede Regung stand unter methodischer Kontrolle, und alles erstickte unter diesem Zwange, was uns ein paar Wochen vorher an den in Freiheit aufgewachsenen Kindern so sehr gefiel." (S. 9.) „Spielreime, Geschichten und runde, nette Sätze wünscht sich das Kind — aber abstrakten, sinnlosen Wörterbrei tischen wir ihm auf. Unsere Fibeln sind Muster von methodischer Exaktheit, bloß kindlich sind sie nicht." (6.) In den meisten neueren Fibeln, auch in den zur Besprechung vorliegenden, erkennt man ja überall das Bestreben, die sinnlosen Wörterreihen aufs äußerste zu beschränken und dem Kinde möglichst bald einen gehaltvollen Lesestoff zu bieten; aber es wird doch immer noch mancher unnütze Ballast mit fortgeschleppt, der im Interesse einer Entlastung der kindlichen Kraft über Bord geworfen werden müßte. In dieser Beziehung hat die Fibel von Gansberg (6) einen guten Schritt vorwärts getan. Freilich wird seine „Zukunftsfibel" noch bedeutend weitergehen, sie wird „ganz in derber, leserlicher Schreibschrift abgefaßt" sein und „ganz im Dienst der Kunst stehen. Schrift und Bild können so frisch naiv gehalten sein, so persönlich und lebenatmend, daß dies erste Schulbuch auch gleich ein echtes Kinderbuch wird". Wenn ich zum Schluß noch die Forderung Gansbergs anführe: „Die Fibel muß so viel Geist und Leben bieten, wie sie nur kann —" so soll doch demgegenüber auch hervorgehoben werden, daß es vor allem der Geist des Lehrers ist, der den Inhalt der Fibel lebendig machen muß. Eine gute Fibel ist viel wert, und wir sind den Methodikern dankbar, die unermüdlich um ihre bessere Gestaltung ringen. Aber das geistige Wohl unserer Kleinen ist doch in erster Linie davon abhängig, wie die Fibel behandelt wird. Lauter Pestalozzijünger, wie uns in dem „ersten Schuljahre" von Wilhelm Sieverts (5) einer entgegentritt, und die Fibelfrage wäre gelöst!

Literatur.

1. **Karl Richter**, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln, sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt. 4., verb. u. verm. Aufl. Gekrönte Preisschrift. 379 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 4,50 M.

Unter den Schriften über den Anschauungsunterricht hat die vorliegende von Anfang an eine hervorragende Stellung eingenommen, und der Verfasser hat es durch die wiederholten Neubearbeitungen verstanden, sie auf der Höhe zu erhalten. Was die Schrift schon bei ihrem ersten Erscheinen vor 36 Jahren auszeichnete: klare, wissenschaftlich begründende Darstellung unter Vorführung eines reichen geschichtlichen und Erfahrungsmaterials, das hat seinen Wert noch heute, um so mehr, als manche damals ausgesprochene wohlbegründete Forderung des Verfassers, wie z. B. die Zurückstellung des elementaren Lese- und Schreibunterrichts auf einen späteren Anfangstermin, noch immer der Verwirklichung harrt. Außerdem ist in dieser Neuauflage das bewährte Alte durch Verfolgung der Entwicklung des Gegenstandes bis auf die Gegenwart ergänzt worden: die psychologische Grundlegung entspricht dem gegenwärtigen Stande wissenschaftlicher Auffassung, und die neueren Bewegungen auf dem Gebiete des Jugendunterrichts (Kunsterziehungsbestrebungen, Einführung des

Formens usw.) haben eine eingehende Würdigung erfahren. Besonders interessant sind hier die Auseinandersetzungen mit den von Bremen ausgegangenen Vorstößen gegen den Anschauungsunterricht in Städten, sowie die Stellung, die der Verfasser gegenüber den Bestrebungen nach Modernisierung der biblischen Geschichte einnimmt. So bereitwillig er das Gute in dem neuen anerkennt, so scharf tritt er doch allen Einseitigkeiten und Übertreibungen entgegen, nicht aber mit bloßen Behauptungen, sondern mit klaren psychologischen und pädagogischen Gründen, die geeignet sind, den jungen strebsamen Lehrer vor kritikloser Annahme der neuen Theorien zu bewahren.

2. **F. Strübing**, Sprachstoff zu den Winckelmann-Strübingschen Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 1. Heft: Bild I bis IV. 128 S. 2. Heft: Bild V—VIII. 113 S. Neu bearb. von A. Geisler. Berlin, Winckelmann & Söhne. Je 1,20 M.

Der Titel dieser Schrift ist für die vorliegende Neubearbeitung nicht mehr recht passend. Denn während sie ursprünglich dem Zwecke dienen wollte, den Kindern durch Erläuterung der Bilder Sprachfertigkeit und Sprachverständnis zu verschaffen, trägt sie in ihrer gegenwärtigen Gestalt der veränderten Auffassung von den Aufgaben des Anschauungsunterrichts Rechnung und will in erster Linie Sachkenntnis und mit dieser zugleich Sprachkenntnis vermitteln. Demgemäß hat der jetzige Herausgeber manches ausgeschieden, was ausschließlich dem Sprachunterricht dient, und den eigentlichen Anschauungsstoff so gesichtet bzw. ergänzt, daß der Inhalt der Bilder möglichst ausgenutzt wird. Die Form der Darstellung ist im allgemeinen der Fassungskraft der Kinder angepaßt, besonders gilt das von den Stücken, die den einzelnen Gegenstand erzählend beschreiben. Für eine Neuauflage wäre indes zu empfehlen, von dieser Darstellungsform noch häufigeren Gebrauch zu machen; es würde dann z. B. die trockene naturgeschichtliche Beschreibung des Pferdes und manches ähnliche Stück beseitigt werden müssen. Einige der Gedichtbehandlungen sind etwas zu mager (I, S. 76 und 109), und Sätze wie: „Das ist der wunderbare Sonnenschein in meinem Herzen (nämlich die Liebe), und am reinsten und klarsten wird er, wenn er von Gottes Wort widerstrahlt, welches im Herzen lebendig geworden ist" (S. 77.) sind für Kinder leere Redensarten. — Die entsprechenden Anschauungsbilder sind in verkleinerten schwarzen Kopien beigegeben, wodurch der Gebrauch des Buches zur Vorbereitung für den Unterricht erleichtert wird.

3. **Max Nitschke**, Der Vorbereitungskurs. Ein Beitrag zur Methodik des ersten Unterrichts in der Elementarklasse. Dargeboten als erweiterter Vortrag. 27 S. Berlin 1905, A. Hahn. 50 Pf.

Der Verfasser, ein erfahrener Praktiker im Elementarunterricht, wünscht für die Lehrer in der Zeit des sechswöchigen Vorkursus volle Freiheit im Betriebe des Unterrichts. Er will daher auch nur darlegen, was in dieser Zeit getrieben werden *kann*, um die Kleinen auf die eigentliche Lernarbeit angemessen vorzubereiten. Er bespricht Spiele und turnerische Vorübungen, Lehr- und Spaziergänge, Märchen und andere Geschichten, Zeichnen und Formen, Vorübungen im Sprechen und Lesen, für Schreiben und Rechnen und zeigt, wie er selber in seiner Unterrichtspraxis diese Dinge gestaltet hat. Wer nach einer Antwort auf die Frage nach einer zweckmäßigen Gestaltung des Vorkursus sucht, wird in diesen sachkundigen Darlegungen willkommene Anregungen finden.

4. **W. Henck**, Rektor, Das erste Schuljahr. Ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen. Mit Originalen in Dreifarbendruck von Prof. Brünner, zahlreichen Illustrationen, methodischen Hinweisen und praktischen Beispielen. 142 S. W.-Jena 1905, Thüringer Verlagsanst. 2,50 M.

Den modernen Bestrebungen im Elementarunterricht sucht der Verfasser dadurch gerecht zu werden, daß er das Pestalozzische Prinzip der Anschauung durch das Fröbelsche Prinzip der Darstellung ergänzt. Das Darstellen tritt in jeder methodischen Einheit unter der Bezeichnung „Handmachen" als Bauen, Tonen, Falten, Flechten, Malen und Legen mit Stäbchen und Ringen auf. Für den Anschauungsunterricht, in den sich später auch religiöse Stoffe einschieben, fordert der Verfasser viel Aufenthalt im Freien. Beim Lesen wird auf die Lautschulung besonderes Gewicht gelegt, und die Verwendung lateinischer Lapidarbuchstaben ermöglicht die Unterstützung des Lesens durch Malen, Bauen und Legen. Das Schreiben tritt erst im zweiten Halbjahre auf, wird aber durch Malen und „Handmachen" vorbereitet. Nicht bloß als ein origineller Lehrgang, sondern auch als Quelle manch wertvoller Anregungen ist die Schrift allen Elementarlehrern zur Beachtung zu empfehlen.

5. **Wilhelm Sieverts**, Das erste Schuljahr. Mit einem Nachwort von Berthold Otto. 140 S. Leipzig 1905, K. G. Th. Scheffer. Geb. 2 M.

Die kleine Schrift, die leider wegen vorzeitigen Todes des Verfassers ein Bruchstück geblieben ist, führt uns an die Arbeitsstätte eines Elementarlehrers, der mit warmem Herzen und mit tiefem Verständnis für die geistigen Bedürfnisse seiner Kleinen an sein schweres Werk geht. Wir sehen ihn inmitten seiner Kinderschar, wie er sie am ersten Schultag empfängt und sich ihr Vertrauen zu gewinnen weiß, wie er sich des einzelnen, besonders des unbeholfenen und schüchternen mit mütterlicher Geduld annimmt, wie er sie so ganz unmerklich an die notwendige Ordnung in der Schule gewöhnt, wie er ihnen den Mund zum Reden öffnet und in die Geheimnisse des Lesens und Schreibens einführt, wobei die Schwierigkeiten spielend überwunden werden. Was der Verfasser über seine unterrichtliche Tätigkeit in den ersten 82 Tagen des Schuljahres niedergeschrieben hat, schlicht und wahr, das ist, wie B. Otto in dem Nachwort richtig bemerkt, von Anfang an erlebt, und man erkennt aus jeder Zeile den für seinen Beruf begeisterten Pestalozzi-Jünger, der über eine reiche berufliche Erfahrung und seltene unterrichtstechnische Gewandtheit verfügt. Das Eigentümliche seiner Leselehrmethode, das ich schon im vorigen Bande des Jahresberichts bei Besprechung seiner kleinen Schrift „Die begriffliche Methode im Leseunterricht" erwähnt habe, besteht darin, daß er die einzelnen Laute nach der Art ihrer Erzeugung beim Sprechen beobachten läßt und sie danach benennt („Weitmund", „Breitmund", „Quietscher", „Rundmund" und „Spitzmund" usw.). Die große Schwierigkeit des Zusammenziehens der Laute bei den ersten Leseübungen wird dadurch wesentlich vermindert. Das Buch ist jedem Elementarlehrer, vor allem dem angehenden, aufs wärmste zum Studium zu empfehlen.

6. **Fritz Gansberg**, Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. Mit Bildern von Arpad Schmidhammer. Leipzig 1905, R. Voigtländer. 70 Pf.

7. — Fibelleid und Fibelfreud. Eine Begleitschrift zu der Fibel für kleine Stadtleute. 46 S. Ebendas. 80 Pf.

Die Fibel ist eine Reformfibel, und die ihr zugrunde liegenden Reformgedanken finden sich in der Begleitschrift dargelegt. Der Verfasser geht

zunächst scharf ins Gericht mit der gegenwärtigen Fibelliteratur; er findet ein wahres „Fibelelend" vor, wenn er den „entsetzlichen, sinnlosen Wörterbrei" auf den ersten Fibelseiten ansieht, der dem Ohr ein Greuel ist und ein freies, gefühlsmäßiges Lesen unmöglich macht; wenn er die Lesestücke durchmustert mit ihren stereotypen Gedanken und Wendungen, die die Naivität der Anschauung und Selbständigkeit des Denkens im Kinde ertöten; er will auch mit der sog. religiösen Poesie aufräumen, weil sie nicht dem religiösen Leben, sondern der Geschwätzigkeit dient. Das eigentliche „Fibelproblem" erblickt er darin, daß die Sprachelemente, die notgedrungen vorgeführt werden müssen, mit vielen Fäden an die Sprache geknüpft werden, in der die Kinder leben, in der sie denken und empfinden. Darum dürfen bei der Anordnung des Lesestoffs nicht phonetische und graphische Gesichtspunkte ausschließlich maßgebend sein. — In seiner Fibel sucht der Verfasser dadurch Sinn und Verstand in den Wirrwarr der Wörterhaufen zu bringen, daß er Stichwörter zusammenstellt, die aus kleinen Geschichten herausgehoben werden, oder wo das nicht angängig ist, Wörtergruppen unter eine gemeinsame Überschrift stellt (Lebensgemeinschaften) oder auch Wörter als „Plauderthema" vorführt. Der Inhalt der Fibel trägt durchweg eine lokale Färbung, d. h. er ist dem Anschauungskreise der Stadtkinder entnommen; selbst Provinzialismen sind nicht verschmäht worden. Die von Künstlerhand gezeichneten Bilder atmen einen jugendfrischen Humor und sind bei aller Lebenswahrheit so einfach gehalten, daß sie auch die Malluft der Kleinen anregen. Die Großbuchstaben treten erst auf S. 25 und die Druckbuchstaben erst auf S. 49 auf, so wird die gleichzeitige Erlernung mehrerer Alphabete vermieden. Alles in allem: der Verfasser beschreitet mit seiner Fibel in mehr als einer Hinsicht neue Wege, und seine kritischen und aufbauenden Gedankengänge in der Begleitschrift gehen in manchen Stücken noch über das hinaus, was er hier vorläufig noch in Anlehnung an den herkömmlichen Elementarunterricht in seiner Fibel bietet. Ob sein Ideal von einer „Zukunftsfibel" wirklich alles Fibelleid aus der Welt zu schaffen geeignet sein wird, kann ja nur die Zukunft lehren; aber seine Vorschläge verdienen Beachtung, da sie geeignet sind, der Entwickelung der Fibelliteratur einen heilsamen Anstoß zu geben.

8. **Wilhelm Brinkmann**, Erste Fibel. Hilfsbüchlein beim Unterricht im Schreib-Lesen. Nach den Grundsätzen der Lautlehre und Rechtschreibung neu bearb. Mit 30 farb. Bildern. 2. Aufl. Gütersloh 1905, C. Bertelsmann. Geb. 60 Pf.
9. — Zweite Fibel. Mit 42 Bildern von L. Richter, O. Pletsch, W. Staehle, P. Mezerheim, H. Bürkner, O. Speckter u. a. und 13 Lesestücken in Schreibschrift. Neu bearb. Ebendas. Geb. 60 Pf.

In bezug auf die „Erste Fibel" verweise ich auf den vorigen Band des Jahresberichts. Die für das zweite Schuljahr bestimmte „Zweite Fibel" enthält als berechtigte Neuerung eine Anzahl von Lesestücken in Schreibschrift, die sich für orthographische Übungen eignen. Im übrigen ist der Lesestoff, abgesehen von wenigen neueren Stücken, der herkömmliche; auch die moralisierenden Geschichten spielen eine Rolle. Die unmögliche Geschichte „Friedfertigkeit" (S. 115) müßte bei einer Neuauflage auf jeden Fall ausgeschieden werden.

10. Der Schreibleseschüler. I. Teil: Des Kindes erstes Schulbuch. 104 S. II. Teil: Lesebuch für die Unterstufe. 120 S. Cöthen 1905, P. Schettlers Erben. Geb. 60 Pf.

Der erste Teil ist eine bilderlose Fibel für den Schreibleseunterricht. Der reiche Übungsinhalt gliedert sich in drei Abschnitte: 1. Die Ein-

übung der Klein- und Großbuchstaben in Schreib- und Druckschrift; 2. Übungen mit orthographischen Schwierigkeiten (Mitlauthäufung, Schärfung, Dehnung, ähnlich klingende Laute); 3. Lesestücke über das Leben der Kinder im Tageslaufe. — Der zweite Teil bringt zuerst eine Reihe von Lesestücken zur Einübung seltener Buchstaben und Buchstabenverbindungen, sodann einen Abschnitt zur Einübung der lateinischen Druckschrift und als Hauptteil 100 Nummern, in der Mehrzahl Gedichte, nach den Jahreszeiten geordnet. Druck und Ausstattung der Bücher sind gut.

In Neuauflage liegen vor:

11. Dr. **J. Bumüller** und Dr. **J. Schuster**, Deutsche Fibel. Neue illustrierte Ausgabe, nach der analytisch-synthetischen Methode bearb. von R. Lippert. Zweites Schuljahr. 4. Aufl. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchh. 50 Pf.
12. Lesebuch für das zweite Schuljahr. Herausgeg. vom Pädagogischen Vereine zu Chemnitz. 8. umgearb. Aufl. Chemnitz 1905, J. C. F. Pickenhahn & Sohn. Geb. 80 Pf.
13. **H. Schiner** und **H. Bösbauer**, Fibel für abnorme Kinder (Hilfsschulenfibel). II. Teil, herausgeg. unter Mitarbeit von Leop. Niklas. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Kart. 90 Pf.

Während im ersten Teile dieser Fibel (vgl. 56. B. dieses Jahresberichtes) nur die Kleinbuchstaben in Schreib- und Druckschrift behandelt wurden, setzt dieser zweite Teil nach einigen Wiederholungsübungen mit den Großbuchstaben ein, die gleichzeitig in Schreib- und Druckschrift vorgeführt werden. Den Schluß bilden 12 Seiten aus Satzgruppen bestehende Leseübungen, die teils nach lautlichen, teils nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellt sind. Auswahl und Anordnung des Lesestoffes, sowie auch der große und übersichtliche Druck tragen dem Bedürfnis abnormer Kinder Rechnung. Wörter wie Zibebe, Zider, Ysop sollten allerdings in einer Fibel wegbleiben.

II. Lesebücher und Lesebuchbehandlung.

„Baut die Schule auf Lesenlernen auf und ihr erhaltet das Sprachgefühl, den Stil ohne andere Arbeit als Übung einfach mit in den Schoß." „Der einzige existierende Nährstoff für Sprachgefühl ist Lesen, nur Lesen." Mit diesen Worten äußert sich W. Bölsche in seinem Werke „Weltblick, Gedanken über Natur und Kunst", über die Bedeutung des Lesens. Er bezeichnet das Buch als eine Entlastung des Gedächtnisses, weil es eine Masse Wissensstoff „spielend übermittelt" und die Fähigkeit zur raschen Verknüpfung, Übersicht, Orientierung ausbildet. Daraus folgert er dann die Pflicht der Schulen — er hat dabei die höheren im Auge — zum Lesen zu erziehen. Jedenfalls ist mit dem Ausdrucke: „Erziehung zum Lesen" das, was die Schule — auch die Volksschule — nach dieser Seite hin zu leisten hat, recht treffend bezeichnet. Daß bei der Jugend Bedürfnis und Neigung zum Lesen in hohem Maße vorhanden ist, lehrt die tägliche Erfahrung, ebenso aber auch, daß diese Neigung mancherlei Gefahren in sich birgt. Die Schule erblickt heute ihre Aufgabe nicht mehr bloß in der Vermittlung der bloßen Lesefertigkeit, sie darf sich auch nicht damit begnügen, die Lesefertigkeit zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke, etwa zur Pflanzung christlicher und nationaler Bildung zu benutzen, sondern sie muß die Schüler befähigen und geneigt machen, sich später durch die Lektüre edler Sprachschöpfungen selber fortzubilden. Es ist also in dem Schüler der richtige Geschmack für das Was und die richtige Fähigkeit für das Wie des Lesens

zu entwickeln. Darin liegt die außerordentliche Wichtigkeit des Lesebuches und seiner zweckmäßigen Behandlung ausgesprochen.

Freilich haben sich die Ansichten darüber, welches der geeignetste Lesestoff für die Jugend sei, im Laufe der Jahrzehnte sehr gewandelt. Das zeigt recht deutlich ein Blick in die vorliegenden Neubearbeitungen altbewährter Lesebücher. Die Herausgeber der Lesebücher von Hopf und Paulsiek (5) und von Schulz (6) für höhere Schulen, sowie von Lüben und Nacke (1) und von Bartels-Wirth (2) für Volksschulen bieten den Schülern einen Lesestoff, der zum Teil gänzlich verschieden ist von dem Inhalte der früheren Auflagen. Der Hauptfortschritt liegt in der vermehrten Heranziehung der neueren Literaturerzeugnisse. Man geht von dem richtigen Gedanken aus, daß die Sprache unserer Klassiker nicht mehr so ganz die unsere ist, und daß auch das Denken und Empfinden des modernen Menschen nicht immer in den Dichtungen vergangener Jahrhunderte den entsprechenden Ausdruck findet. „In vielen Lesebüchern", sagt Scheel im Vorwort zum Lesebuch von Hopf und Paulsiek (5), „werden noch heute Dichter besonders des achtzehnten und angehenden neunzehnten Jahrhunderts in einer Anzahl mitgeführt, die in keinem Verhältnisse zu ihrer Bedeutung für die heutige Schule steht. Man kann über Gleim, Gellert, Pfeffel, Lichtwer, Langbein, Krummacher, Enslin und viele andere so hoch denken wie nur möglich: die meisten ihrer Gedichte können unserm heutigen Schüler nichts mehr sein und nichts mehr geben." Die neuere Literatur bietet in ihren besten Vertretern so viel des Brauchbaren für die Jugendlektüre, daß für den Herausgeber die Schwierigkeit nur in der Auswahl des Besten aus dem vielen Guten liegt. Autoren wie Hebbel und Ludwig, Mörike und K. F. Meyer, Liliencron und Falk treten daher mit Recht neben den bisherigen Beherrschern der Lesebücher, neben Uhland, Schwab, Rückert, Chamisso u. a. auf, und auch für die Prosaerzählung kommen neben älteren bewährten Volksschriftstellern zeitgenössische Erzähler wie W. Alexis, Dahn, Ebner-Eschenbach, Frenssen, Freytag, Riehl, Rosegger u. a. zu Worte. Es gehört allerdings für den Herausgeber eines Lesebuches immer ein gewisser Mut dazu, unter dem herkömmlichen Bestande der Schulsammlungen aufzuräumen und damit manches Stück zu beseitigen, das uns aus der eigenen Schulzeit her vertraut ist. In dieser Beziehung kann die „Hochflut" der Lesebuchliteratur, über die oft geklagt wird, von Segen werden, indem jeder einzelne der Herausgeber dazu beiträgt, daß allmählich ein ausreichender Bestand guter Lesestoffe gewonnen wird, durch den wir dem Ideallesebuch der Zukunft näher kommen. Am weitesten ist in der Berücksichtigung der neueren Literatur Hermann Kasten mit seiner Neubearbeitung des Lesebuchs von Lüben und Nacke (1) gegangen, und ich bin überzeugt, daß viele der von ihm erstmalig eingeführten Stücke dauernd einen Platz in den Schulanthologien erlangen werden.

In dem poetischen Teile der Lesebücher zeigt sich eine erfreuliche Abkehr von dem Moralisierenden und Lehrhaften, wie wir es z. B. bei Krummacher und Chr. v. Schmid so reichlich finden. Falsche Rührseligkeit und fade Süßlichkeit, verbunden mit innerer Unwahrhaftigkeit, wirken nur verbildend auf Geschmack und Gemüt der Jugend; eine ernste christliche Lebensauffassung und echt vaterländische Gesinnung werden nicht durch plumpe Tendenzstücke gefördert, sondern finden ihre beste Nahrung in einer Lektüre, die in allen ihren Teilen den jugendlichen Geist in seinem natürlichen Empfinden und Streben zu ergreifen weiß. Dem entspricht es auch, daß die Lesebücher neben dem Ernste auch die sonnige

Heiterkeit kindlicher Lebensauffassung zu ihrem Rechte kommen lassen. Märchen und Sagen auf der unteren und mittleren Stufe und weiterhin Schwank und humoristische Erzählungen werden auf das jugendliche Gemüt niemals ihre Wirkung verfehlen.

Einige der neu bearbeiteten Lesebücher haben eine Verringerung der Bändezahl erfahren. „Wie wird der Lesebuchinhalt geistiger Besitz des Kindes und damit eine bestimmende Lebensmacht im kindlichen Geiste?" fragt W. Kasten im Begleitwort zu Lüben und Nackes Lesebuch. „Doch nur dann, wenn das Lesebuch zu dem Schüler in ein intimes Verhältnis tritt, wenn es ihm ein vertrauter Freund wird, mit dem der Schüler auch ohne den Zwang des Unterrichts traulichen Umgang pflegt. Ein solches Freundschaftsverhältnis ist aber niemals die Frucht oberflächlicher Bekanntschaft; es wird leichter entstehen können, wenn das Buch das Kind auf einer größeren Wegstrecke seines geistigen Werdeganges begleitet. Bei jährlichem Wechsel der Lesebuchbände kommt der Schüler über eine oberflächliche frostige Bekanntschaft mit dem Lesebuche selten hinaus, nichtsdestoweniger betrachtet er am Jahresschlusse dessen Inhalt als erledigt und abgetan." Auch Paul Cauer in seinem Buche von deutscher Spracherziehung (vgl. Deutsch. Sprachunterricht I) bedauert „die unglückliche Einrichtung unserer Lesebücher, die jedem Jahrgange sein Pensum zuteilen wollen". „Ein Band Gedichte sollte den Knaben immer durch mehrere Jahre und mindestens von Untertertia auf derselbe bis zu Ende begleiten, so daß er ihm ein vertrauter Freund würde, wie es Echtermeyer früheren Generationen von Schülern gewesen ist." (S. 29).

Für die weibliche Jugend bieten die Sammlungen von U. und M. Henschke (8 u. 9) eine recht brauchbare Lektüre. Die Grundsätze, nach denen diese Lesestoffe, besonders auch im prosaischen Teile, ausgewählt sind, gelten für jede Art höherer Lehranstalten und mit entsprechender Einschränkung auch für die Volksschule. „Daß bei der modernen Prosa-Lektüre der Essay (die Rede, die Studie) als ein abgerundetes Ganze, als ein kleines, in sich geschlossenes Kunstwerk vor irgend einem „ausgewählten Kapitel", vor irgend einem Bruchstück den Vorzug verdient, bedarf wohl keiner Ausführung. An diesen kleinen Meisterwerken unserer großen Schriftsteller, die so fein gegliedert, so durchdacht und planvoll angelegt und doch so lebensvoll, gleichsam mit Naturnotwendigkeit, aus einem Gedanken organisch herausgewachsen sind, lernt die Jugend nicht nur die Gesetze des Stils kennen, sondern auch die Gesetze der Komposition, äußere und innere Form, weit besser als aus schematischen Dispositionsübungen und den herkömmlichen Schulaufsätzen" (Vorwort VI). Auch in den Volksschullesebüchern begnügt man sich meist nicht mehr mit einer „Häppchen-Lektüre", sondern bietet den Schülern wenigstens auf der Oberstufe bereits umfangreichere Literaturstücke, um sie an ein beharrliches Durcharbeiten größerer Ganze zu gewöhnen.

Was die Behandlung des Lesebuches anbetrifft, so bieten die Prosastücke weniger Schwierigkeiten als die Gedichte. Anleitung zur Behandlung von Prosastücken findet der Lehrer in den Werken von Linde (14), Hesse (15) und Schneider (13); letzterer behandelt im zweiten Bande auch eine Anzahl von Gedichten. Über die rechte Art der Gedichtsbehandlung ist in den letzten Jahren viel geschrieben worden. Seit dem zweiten Kunsterziehungstage in Weimar, wo man mithelfen wollte „zur Rettung der Poesie aus der Umklammerung der Pedanten", ist schon manch tadelndes Wort gefallen über das unkünstlerische, trockene und zerpflückende Ver-

fahren bei der Behandlung der Poesie in der Schule. Wenn es damit nun auch nicht so erbärmlich bestellt sein mag, wie es z. B. A. Vogel im „Kunstwart" (1905, Dez I.) behauptet, so ist sicherlich zuzugeben, daß die Methode der Gedichtsbehandlung sehr verbesserungsbedürftig ist. „Soweit wir Kunst in der Schule behandeln, soll sie als Kunst behandelt werden, will sagen: um des Stücks Leben willen, das sich in ihr niedergeschlagen hat, und nicht als Hilfsmittel zu irgend einem anderen Zwecke." (Vogel, a. a. O.) Freilich darf man in der künstlerischen Behandlung eines Gedichts auch nicht zu einseitig werden, und wenn Otto Ernst in Weimar behauptet: „Kunststunden sind überhaupt keine Unterrichtsstunden, sondern Erlebensstunden", so hält P. Cauer (a. a. O. S. 24) dem mit Recht entgegen: „Aber die Stunde, die heute, Donnerstag, vormittag von 10 bis 11 Uhr gegeben werden soll, ist eine Unterrichtsstunde; oder wollen wir dreimal wöchentlich Erlebensstunde ansetzen? Wo es Lehrer gibt — und sie sind doch nicht gar so selten —, die ein Gedicht wirksam vorzutragen verstehen und dazu die feine Kunst besitzen, durch ein paar Andeutungen die rechte Aufnahme in den jungen Gemütern vorzubereiten, da tun sie es gewiß von selber. Wer das aber nicht vermag, lasse doch ja das Zarte unangetastet und halte sich an die bescheidenere Pflicht des Erklärens; damit kann er immer noch Gutes schaffen. Bewußtes Hinarbeiten auf Stimmung und Eindruck verführt zur Schauspielerei; und wer die ungeschickt betreibt, wird seinen Zuhörern den Gegenstand schlimmer verleiden, als wer zu viel erklärt." Das Entscheidende bei einem Gedichte liegt zwar immer in seiner Wirkung auf das Gefühl; aber in vielen Fällen muß doch erst der tiefer eindringende Verstand manches Hindernis hinwegräumen, um jene Wirkung zu ermöglichen. Und darin liegt die Berechtigung einer unterrichtlichen Erklärung. Doch muß sie sich, wie Schmid in seinem trefflichen Werk (12) fordert, auf das beschränken, was den Genuß an der Dichtung erhöht und was den Vortrag der Schüler zu heben vermag (S. 181). Dazu aber gehört neben einer Vertiefung in den Inhalt auch die Einführung in das rhythmisch-melodische Verständnis der Dichtungen. Die Reform muß in dieser Beziehung bei der Lehrerwelt anfangen. „Ist der größeren Mehrzahl der deutschen Erzieher das Wesen der poetischen Kunst mit allen ihren sowohl offen am Tage liegenden als auch intimen und nur dem verfeinerten Gemüt spürbaren Wirkungen aufgegangen, dann wird das in der Praxis des Unterrichts einen gewaltigen Schritt nach vorwärts bedeuten ... Dann braucht es verhältnismäßig wenig methodischen Anleitens, weniger, oft gar keine Vorschriften für die methodische Gestaltung der Einzellektionen, dann wird jede Vorbereitung zur Gedichtbehandlung ein Stück eigenster innerlicher Schöpfung oder wenigstens eine selbständige Nachschöpfung und Nachempfindung des künstlerischen Geistes an der Hand einer künstlerischen Anleitung" (a. a. O. S. 180).

Literatur.

1. **Lüben und Nackes** Lesebuch. Für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen und in Mittelschulen neu bearb. u. herausgeg. von Hermann Kasten.
I. Teil (2. u. 3. Schuljahr). Mit 23 künstlerischen Abb. 336 S. Geb. 2 M.
II. Teil (4. u. 5. Schuljahr). Mit 35 künstlerischen Abb. 488 S. Geb. 2,80 M.
III. Teil (6.—8. Schuljahr). 621 S. Geb. 3,50 M. Leipzig 1904—1906, Fr. Brandstetter.

Das „Lesebuch für Bürgerschulen" von Lüben und Nacke liegt hier in einer Bearbeitung vor, die ein völlig neues Lesebuch geschaffen hat. Zunächst schon äußerlich: die Bändezahl ist aus berechtigten pädagogischen

Gründen auf drei beschränkt, das Format ist größer geworden, und die Gliederung des Inhaltes ist nicht, wie früher, nach Jahreszeiten oder Monaten, sondern nach sachlichen Gesichtspunkten erfolgt. Vor allem aber zeigt der Inhalt ein völlig verändertes Gesicht. Der größte Teil der bisherigen Lesestücke ist durch neue ersetzt worden. Zwar begegnen wir in allen drei Bänden manchen lieben Bekannten aus der alten Lesebuchliteratur, daneben aber treten zahlreiche Stücke auf, die bisher in keinem Lesebuche zu finden waren, weil der Herausgeber bemüht gewesen ist, in ausgedehntem Maße der Forderung nach Berücksichtigung der neueren Literatur gerecht zu werden. Dies gilt für die poetischen wie für die Prosastoffe. Im zweiten, besonders aber im dritten Teile tritt der moderne Charakter deutlich hervor. Wir finden hier aus der nachklassischen Zeit neben Geibel, Freiligrath, Droste-Hülshoff und Storm vor allem die Namen Hebbel, Ludwig, Mörike, K. F. Meyer, außerdem noch Dahn, O. Ernst, Heyse, Lienhard, v. Schönaich-Carolath, Wildenbruch, Rosegger, Naumann, Frenssen und viele andere der Neueren und Neuesten. Die Auswahl der einzelnen Stoffe ist nach Grundsätzen erfolgt, die einer geläuterten Auffassung von dem Zwecke des Lesebuchs entsprechen. Mit Entschiedenheit hat der Herausgeber an dem literarisch-ästhetischen Charakter des Lesebuches festgehalten und demgemäß kein Stück aufgenommen, das bloßen Lernzwecken diente. Auch die Stoffe, die den Sachunterricht begleiten sollen, sind doch immer so gewählt, daß sie zur Befruchtung des Gemütslebens geeignet sind. Aus diesem Grunde sind auch allgemeine Beschreibungen und Schilderungen vermieden, statt dessen ist die erzählende Darstellung bevorzugt, auch bei den naturkundlichen und geographischen Stoffen. Überhaupt bekundet die ganze Auswahl in allen drei Bänden ein feines Verständnis des Herausgebers für das Kindes- und Volkstümliche und andererseits auch eine weitgehende Kenntnis der Nationalliteratur, besonders auch in ihren neuesten Erscheinungen. Es würde zu weit führen, auf die mancherlei Vorzüge des Lesebuches näher einzugehen; erwähnt sei nur noch, daß im ersten Bande das Märchen als die klassische Kinderlektüre und im zweiten die Sage weitgehende Berücksichtigung erfahren haben, und daß auch der Humor zu seinem Rechte kommt. Wenn sich hier und da Stücke finden, die vielleicht für den Durchschnitts-Volksschüler etwas zu hoch liegen, so ist das kaum als Fehler zu bezeichnen, da sie doch in manchen feiner organisierten Kinderseelen Saiten anzuschlagen vermögen, die erst später voll zum Tönen kommen. Wenn ich zum Schlusse noch hinzufüge, daß auch die Abbildungen sämtlich kleine Kunstwerke sind, die die Wirkung der Lektüre auf das Gemüt zu verstärken vermögen — die Namen M. v. Schwind, H. Thoma, L. Richter, H. v. Volkmann u. a. bürgen dafür —, so dürfte sich ergeben, daß das vorliegende Lesebuch den besten der neueren Erscheinungen beizuzählen ist. Jedenfalls aber gebührt dem jetzigen Herausgeber das Verdienst, den bisherigen Bestand der guten Lesebuchstoffe um zahlreiche neue Stücke bereichert zu haben.

2. **F. Bartels** und **G. Wirths** Deutsches Lesebuch in 4 Teilen, herausgeg. von Cl. Burkhardt, K. Laaß, E. Fischer und A. Auerbach, Rektoren in Gera. I. Teil. 4., vollst. neu bearb. Aufl. 143 S. Geb. 80 Pf. II. Teil. 4., vollst. neu bearb. Aufl. 264 S. Geb. 1,60 M. III. Teil. 3., vollst. neu bearb. Aufl. 394 S. Geb. 2,20 M. IV. Teil: Oberstufe. 2., vollst. neu bearb. Aufl. 388 S. Geb. 2,20 M. Leipzig 1904/05, B. G. Teubner.

Die Auswahl des Lesestoffes hält sich in großen ganzen innerhalb des Rahmens der landläufigen guten Lesebuchliteratur; auch neuere Dichter

sind herangezogen. Die Realien, besonders die vaterländische Geschichte, haben ausreichend Berücksichtigung erfahren, nur hätten auch einige kulturgeschichtliche Bilder aus der alten Geschichte Aufnahme finden sollen. Auffällig ist die Verteilung des geographischen Lesestoffs auf die zwei letzten Bände. Da schon der dritte Teil Schilderungen aus den außereuropäischen Ländern bringt (Nr. 277—296), so dürfte er wohl mit den meisten Lehrplänen in Widerspruch stehen.

3. **F. Frisch**, Direktor u. k. k. Bezirksschulinspektor, und **F. Rudolf**, Bürgerschuldirektor, Deutsches Lesebuch für österreichische Bürgerschulen. In einem Bande. Mit 45 Abb. 2. Aufl. 366 S. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2 K 50 h.

Da es sich hier um einen unveränderten Abdruck der ersten Auflage handelt, sei nur kurz auf die Anlage dieses brauchbaren Lesebuches hingewiesen. Der Inhalt gliedert sich in zwei Teile, deren erster für die 1. und 2. Klasse, deren zweiter für die 3. Klasse berechnet ist. Der erste Teil bringt Poesie und Prosa in buntem Wechsel und läßt keine Gliederung nach Sach- oder Lebensgebieten erkennen. Der zweite Teil, vornehmlich poetischen Inhalts, gruppiert die einzelnen Stücke nach den Dichtern, von denen vielfach auch ein ansprechendes Lebensbild gegeben wird. Unter den Abbildungen befinden sich zahlreiche Portraits von Dichtern.

4. **H. Neuschäfer**, Lesebuch für Fortbildungsschulen im Main-, Rhein- und Lahngebiet. Unter Mitwirkung von A. Dilcher, Th. Preußer und H. Schmitz herausgegeben. 2. Aufl. 384 S. Frankfurt a. M. 1905, M. Diesterweg. 1,80 M.

Bezüglich dieser Neuauflage, die bereits ein Jahr nach Erscheinen des Buches nötig geworden ist, verweise ich auf die ausführliche Besprechung im vorigen Bande des Jahresberichts.

5. **J. Hopf** und **K. Paulsiek**, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. I. Unterstufe: Sexta, Quinta, Quarta. Von Dr. W. Scheel. Ausgabe in einem Bande als Probeauflage für die Fachlehrer. 498 S. 3,40 M. II. Mittelstufe: Tertia und Untersekunda. 30. unveränd. Aufl. 411 S. 2,50 M. III. Oberstufe: Obersekunda und Prima. 1. Abschnitt: Altdeutsches Lesebuch von Dr. W. Scheel. 12. unveränd. Aufl. 184 S. 2 M. 2. Abschnitt: Proben der Poesie und Prosa des 16., 17., 18. u. 19. Jahrh., eingerahmt in einen kurzen Abriß der neueren Literaturgeschichte. Den neuen Lehrplänen gemäß bearb. von Dr. K. Kinzel. 11., mit der 10. übereinstimmende Aufl. 402 S. 3,30 M. Berlin 1905, E. S. Mittler & Sohn.

Von den drei Teilen dieses bewährten Lesebuches bedarf nur der erste einer besonderen Hervorhebung, da er in neuer Gestalt vorliegt. Nicht bloß, daß hier mehrere Klassenpensen (VI—IV) zu einem Bande vereinigt sind — doch werden auch Einzelbändchen für jede Klasse abgegeben —; auch die Auswahl des Inhalts ist dem neuesten Stande der Lesebuchtheorie angepaßt. Im poetischen Teile und in den Erzählungen kommen gute Dichter auch des ausgehenden 19. Jahrhunderts, in der klassischen und vaterländischen Geschichtserzählung, sowie in den kulturgeschichtlichen, erdkundlichen und naturbeschreibenden Stücken neuere Erzähler und Schilderer an Stelle älterer Schriftsteller zu Worte. Doch hat daneben auch das bewährte Alte sein Recht gefunden, wie die häufig auftretenden Namen Luther, Hebel, Grimm, Uhland, Rückert u. a. beweisen. Man wird nach Durchsicht des Buches gern dem Urteile Lyons in dem vorausgeschickten Geleitworte beistimmen, daß wissenschaftlicher

Ernst, sachliche Genauigkeit, feinsinniges Sprach- und Kunstempfinden dem vorliegenden Lesebuche für die Unterstufe höherer Schulen das Gepräge geben.

6. Dr. **B. Schulz'** Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Nach Maßgabe der Lehrpläne für die preußischen höheren Schulen vom Jahre 1901 neu herausgeg. von Prof. Dr. Schmitz-Mancy, Prof. Köster u. Oberlehrer Dr. Weyel. I. Bd. Für die unteren Klassen. 13., völlig umgearb. Aufl. 495 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 3,20 M.

Das weitverbreitete Lesebuch erscheint hier in einer Bearbeitung, die ein fast ganz neues Buch geschaffen hat. Die Herausgeber sind von der richtigen Ansicht ausgegangen, daß ein Lesebuch nicht bei dem durch Überlieferung geheiligten Lehrgut stehen bleiben dürfe, sondern dem Neuen einen gebührenden Platz einräumen müsse. Sie haben daher sowohl den Prosateil wie auch den poetischen mit Erzeugnissen der nachgoetheschen Literatur ausgestattet: Th. Storm, M. Greif, K. F. Meyer, W. Raabe, P. Rosegger, H. Seidel u. a. haben die verdiente Berücksichtigung erfahren. Daß die Herausgeber bei der Auswahl der Gedichte das Lyrische zurücktreten lassen gegen das Epische, entspricht dem Bedürfnisse 10—12jähriger Knaben, bei denen das stoffliche Interesse vorherrscht; und ebenso ist es nur zu billigen, daß sie davon abgesehen haben, diesen für die Klassen VI—IV berechneten Band in drei Teile zu zerlegen. So behält der Schüler sein Lesebuch drei Jahre in Händen und erhält dadurch Gelegenheit, sich mit dem Inhalte gründlich vertraut zu machen.

7. Dr. **Alfred Puls**, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. IV. Teil: Prosalesebuch für Untertertia der Vollanstalten und Klasse III der Realschulen. 352 S. 2,40 M. VII. Teil: Gedichtsammlung für U III bis U II der Vollanstalten oder Klasse III—I der Realschulen. 2., verm., nach den Lehrplänen von 1901 u. der neuen Rechtschreibung verb. Aufl. 576 S. 4 M. Gotha 1905, E. F. Thienemann.

Der Prosaband ist in dieser neuen Auflage durch Hinzufügung von Märchen, Fabeln und Erzählungen und durch Vermehrung der geschichtlichen, erdkundlichen und naturgeschichtlichen Stücke um die Hälfte erweitert worden. Ein Anhang enthält ein Verzeichnis von Ausdrücken, die einer Erklärung bedürfen. — Bei der Neubearbeitung der Gedichtsammlung ist die neuere und neuste Dichtung in verstärktem Maße herangezogen worden, was zu einer Sichtung und Verminderung der älteren Stoffe geführt hat. Sämtliche Gedichte sind nach Verfassern geordnet, so daß sich die Sammlung auch in dieser Hinsicht als ein gutes Hilfsmittel für den literaturkundlichen Unterricht darbietet. Demnach können sämtliche Änderungen als wirkliche Verbesserungen bezeichnet werden.

8. **Ulrike Henschke** und **Margarete Henschke**, Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend. Zum Gebrauch an Fortbildungsschulen u. anderen Lehr- u. Erziehungsanstalten für das nachschulpflichtige Alter. 3., neu bearb. Aufl. 500 S. Leipzig 1905, Th. Hofmann. 2,75 M.

Dieses Lesebuch ist eins der ersten gewesen, die ausschließlich der Fortbildung der weiblichen Jugend gewidmet sind. Und diesem Zweck entspricht es sowohl nach Auswahl als auch nach Anordnung des Inhalts. In beiderlei Hinsicht weicht es von denen wesentlich ab, die sich als bloße Kopien vorhandener, für die männliche Jugend berechneter Lesebücher darstellen. Die Auswahl der Lesestoffe zeigt nicht eine einseitige ästhetisch-literarische Tendenz, sondern eine im besten Sinne reale: überall spürt man in

den Lesestücken den Hauch des modernen Lebens, dessen Verständnis auch der Frau erschlossen werden muß. Daneben kommt auch die ideale Seite der Jugendbildung zu ihrem Rechte, indem die realen Stoffe auch in poetischer Verklärung vorgeführt werden. Die acht Gruppen, nach denen sich der gesamte Inhalt gliedert, bringen Stoffe über Heimat und Fremde, über Gesundheits- und Krankenpflege, über Fragen der Erziehung und des Unterrichts, über Arbeits- und Erwerbsverhältnisse, patriotisch-historische Darstellungen und Proben aus den Werken von Dichterinnen. Der Wechsel schwieriger und leichterer Stoffe macht die Benutzung des Buches auch an solchen Anstalten möglich, wo Schülerinnen verschiedenen Bildungsstandes gleichzeitig zu unterrichten sind.

9. **Margarete Henschke**, Deutsche Prosa. Ausgewählte Reden und Essays, zur Lektüre auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten zusammengestellt. 2. Aufl. 423 S. Leipzig, Th. Hofmann. 3,50 M.

Die 36 Prosastücke dieser schönen Sammlung sind dazu bestimmt, der poetischen Lektüre im höheren Mädchenunterricht als Ergänzung zu dienen. Während die meisten Schullesebücher nur kleine Bruchstücke aus größeren Prosa-Werken bieten, werden hier abgerundete Ganze vorgeführt, in die sich die Schülerin vertiefen und deren sie sich durch beharrliches Studium bemächtigen soll. Bei der Auswahl sind fast ausschließlich neuere Meister des Stils berücksichtigt worden (Mommsen, Treitschke, F. Th. Vischer, Helmholtz, Roscher, Paulsen, M. v. Ebner-Eschenbach u. a.), in der richtigen Erwägung, daß die Sprache unserer Klassiker doch nicht mehr die natürliche Sprache unserer Zeit ist. Die behandelten Stoffe gehören den verschiedensten Gebieten des modernen Lebens an: Geschichte, Literatur, Kunst, Naturwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Pädagogik, Psychologie und Ethik sind je durch einige Aufsätze vertreten. Wenn auch die meisten derselben für die Mädchenschule, auch für die oberste Klasse, etwas zu hoch liegen dürften, so bilden sie doch für weitergehende Kurse, wie etwa für Mädchengymnasien und Lehrerinnenseminare, eine sehr geeignete Lektüre. Für die Abhandlungen: Der Poseidonstempel von Pästum (Burkhardt), Die Verklärung Christi (Justi) und Ernst Rietschel (Hettner), sind Abbildungen beigegeben. Das Buch wird gereiften Leserinnen, die sich für Aufgaben und Fragen des geistigen Lebens interessieren, auch als Handbuch sehr willkommen sein.

10. **Johann Lang**, Seminarlehrer, Lesebuch für Mittelschulen. Mit besond. Rücksicht auf den mündl. u. schriftl. Gedankenausdruck der Schüler nach der Lehrordnung für bayerische Lehrerbildungsanstalten vom 30. Juli 1898 bearb. I. Teil. 351 S. Regensburg 1906, F. Pustet. 2,10 M.

Der Herausgeber will mit seinem Lesebuche ein Hilfsmittel für den Unterricht an künftigen Lehrern bieten. Der Inhalt gliedert sich in einen poetischen und einen prosaischen Teil und ist fast durchgehends gut ausgewählt. Mit Recht hat der Herausgeber bei der Auswahl der Gedichte darauf Rücksicht genommen, daß das Lesebuch auch der Einführung in die Literaturkunde dienen kann und zugleich zum Betrachten und Genießen dichterischer Kunstwerke Gelegenheit bietet. Neben der didaktischen ist daher der epischen und lyrischen Poesie ein breiter Raum gewährt worden. Der prosaische Teil enthält lebensvolle Einzelbilder aus der griechischen und römischen Geschichte, aus Erdkunde und Naturgeschichte, sowie auch eine Anzahl von Bildern und Szenen, die Selbsterlebtes zur Darstellung bringen und daher auch als Stilmuster behandelt werden

können. Ein Anhang bringt Beispiele und Aufgaben zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, die dem Schüler Anleitung geben sollen zur Um- und Nachbildung von Lesestücken, zur Abfassung von Beschreibungen und Schilderungen. — Ob die etwas freie Handhabung der Zeichensetzung — z. B. konsequente Weglassung des Kommas vor und und vor Infinitivsätzen — in einem Lesebuche für Lehramtszöglinge angebracht ist, möchte ich doch dem Herausgeber zur Erwägung empfehlen.

11. **E. Martin**, Seminaroberlehrer, Deutsches Lesebuch für Seminare und andere höhere Lehranstalten. 2 Bde. I. Bd. 584 S. 4,50 M. II. Bd. 904 S. 6,50 M. Leipzig 1905, J. Klinkhardt.

Dieses reichhaltige Lesebuch will in erster Linie den Bedürfnissen der im Titel genannten Lehranstalten Rechnung tragen, zugleich aber auch dem Schüler ein anregender Begleiter durchs Leben werden. Es führt daher die gesamte Nationalliteratur in ihren wichtigsten Vertretern vor, aus deren Werken je einige charakteristische Proben zur Darstellung kommen. Der erste Band beginnt mit Abschnitten aus der Bibelübersetzung des Wulfila und führt bis an die Schwelle der zweiten klassischen Literaturperiode. Bei der Auswahl der Literaturproben ist darauf Rücksicht genommen, daß Stoffe gleicher oder verwandter Art in verschiedener Bearbeitung vorgeführt werden, wie z. B. das Hildebrandslied im Urtexte und der volkstümlichen Form aus der Reformationszeit, oder die gleichnamigen Fabeln bei Luther und Lessing. Die gotischen und altdeutschen Texte sind gleichzeitig in neuhochdeutscher Übertragung gegeben. Ein Anhang zum ersten Bande enthält einen kurzen, von Prof. Dr. Holz in Leipzig verfaßten Abriß der mittelhochdeutschen Grammatik nebst Wörterbuch. — Der zweite, sehr umfangreiche Band führt von Goethe bis auf die Gegenwart. In ihr kommen nicht bloß die Dichter, sondern auch hervorragende Prosaiker und Vertreter der Wissenschaft zu Worte, so u. a. Treitschke mit einer Abhandlung über Blücher, Wendt mit einer Abhandlung über „Die psychischen Leistungen höherer Tiere", Bismarck mit einem „Bericht an König Wilhelm" usw. Das ganze Lesebuch stellt eine sehr fleißige, mit Geschmack und pädagogischem Verständnis ausgeführte Sammlerarbeit dar. Für die Zwecke des literaturkundlichen Unterrichts wäre es vielleicht noch brauchbarer, wenn der Inhalt eine übersichtliche Gruppierung nach Literaturperioden erfahren hätte. Außerdem wäre zu wünschen, daß bei den einzelnen Schriftstellern, besonders bei den Prosaikern, die wichtigsten Werke derselben namhaft gemacht würden, um dem Schüler für sein späteres Weiterstudium Fingerzeige zu geben. Platz könnte dazu gewonnen werden durch Weglassung von Gedichten, die dem Schüler schon aus seinem Volksschullesebuche bekannt sind. Bei diesen würde die einfache Angabe der Überschrift genügen. Hoffentlich wird der Herausgeber Gelegenheit haben, seinem tüchtigen Werke eine noch vollkommenere Gestalt zu geben.

12. Dr. **A. Schmidt**, Kunst- und Gedichtsbehandlung im Unterrichte. Einführung in die Musik der Sprache in der deutschen Poesie u. in das Wesen einer ästhetisch gestimmten, gemütvollen Gedichtbehandlung. Mit Lehrbeispielen u. Einzelbesprechungen. 312 S. Altenburg 1906, Th. Unger. 4,80 M.

Das Buch besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teile. Der theoretische bezweckt die Einführung ins Verständnis der Form deutscher Gedichte und behandelt daher in einem Abschnitte zunächst

den Rhythmus an sich und in seinen Beziehungen zum Inhalte und in einem zweiten Abschnitte Reim, Strophenverknüpfung und Sprachmelodie in ihren Beziehungen zum Inhalte. Der Verfasser bietet darin die Ergebnisse der neuesten Untersuchungen auf dem Gebiete der Sprachästhetik, wie sie besonders in den Arbeiten der Professoren Köster und Sievers vorliegen. Seine Darstellung zeugt nicht bloß von gründlicher Vertrautheit mit dem Gegenstande, sondern ist auch durchweg anregend und weiß den Leser an zahlreichen Beispielen das innige Füreinander von Form und Inhalt spüren zu lassen. Der praktische Teil enthält die methodische Theorie der Gedichtsbehandlung, verbreitet sich in treffenden Bemerkungen über die „Einstimmung" im Unterrichte und den Vortrag der Dichtungen, über die verknüpfende Besprechung, über Vortragsübung und ästhetische Würdigung der Form, über Vergleichung und Verallgemeinerung und veranschaulicht zuletzt die allgemeinen Grundsätze an zehn Einzelbesprechungen von stimmungsvollen Gedichten. — Mit dieser trockenen Inhaltsangabe ist freilich nur eine schwache Andeutung von dem tiefen Gehalt des Buches gegeben. Um den Geist, aus dem heraus es verfaßt worden ist, kurz zu charakterisieren, sei nur hervorgehoben, daß es der Verfasser vermeidet, bestimmte, allgemein gültige Regeln oder gar Schemata für die Gedichtsbehandlung zu geben, sondern daß es ihm nur darauf ankommt, dem Lehrer das eigentliche Wesen des Gedichts als eines Kunstwerkes zu erschließen, alles weitere seiner eigenen selbständigen Arbeit überlassend. Alle Darlegungen zeigen eine echt künstlerische Auffassung in inniger Verbindung mit der pädagogischen, und sie enthalten so viel des Schönen und Anregenden, daß es kleinlich wäre, über Einzelheiten, für die nur die subjektive Auffassung entscheidend ist, mit dem Verfasser zu rechten.

13. **Emil Schneider**, Lehrproben über deutsche Lesestücke. II. Bd. Für die Mittelstufe der Volksschule u. die Unterklassen höh. Lehranstalten. 2., verm. u. verbess. Aufl. 536 S. 5,40 M. III. Bd. Für die Oberstufe der Volksschule u. die Unter- u. Mittelklassen höh. Lehranstalten. Prosastücke. 2., verm. Aufl. 415 S. 4,50 M. Marburg 1905, N. G. Elwertsche Verlagsbuchh.

Von diesem äußerst umfangreichen Präparationswerke ist der vierte Band (Gedichte f. d. Oberst.) im vorigen Bande des Jahresberichts besprochen worden, und das dort Gesagte gilt im großen ganzen auch für die vorliegenden. Die Behandlung der Gedichte im zweiten Bande befriedigt weniger als die der Prosastücke; sie läuft zu sehr auf ein zerstückelndes Abfragen hinaus, statt dem Schüler zu ganzen Anschauungen und Gedankengängen zu verhelfen. Auffällig ist in diesem Bande auch die große Zahl geringwertiger und unkorrekter Fragen. Was tut die Erde, wenn der Frühling einzieht? Sie erwacht. Woraus erwacht sie? (S. 500.) Wieso steigt der weiße Nebel wunderbar auf? Was können wir nicht tun, weil alles von der Dämmerung umhüllt ist? Die Umgebung nicht erkennen. (S. 307.) Was tat er, als ich nach der Bezahlung fragte? (Er schüttelte den Wipfel.) Was tat ich deshalb beim Abschiede? Ich segnete ihn. (S. 375.) Man sieht aus diesen Proben, daß das unbestimmte und farblose *tut* eine große Rolle spielt. Wer Lehrproben drucken läßt, muß die Lehrkunst so weit beherrschen, daß er dem Anfänger Muster bieten kann. Übrigens wird selbst der Anfänger im Lehramte für manches der behandelten einfachen Stücke keiner Anleitung bedürfen, und wenn die vorliegenden Bände Lehrproben durch Beschränkung auf typische Beispiele weniger dickleibig geworden wären, so würden sie dadurch an innerem Werte nichts eingebüßt haben.

14. **Friedrich Linde**, Rektor, Entwürfe zur Behandlung deutscher Prosastücke. II. Bd. Erzählungen u. Abhandlungen. 296 S. Cöthen 1905, O. Schulze. Geb. 3,80 M.

Wie der im vorigen Bande des Jahresberichts besprochene erste Teil dieses Präparationswerkes, so legt auch dieser zweite Teil das Hauptgewicht auf die sprachliche Verwertung des Lesestückes, die auf Sprachverständnis, Sprachrichtigkeit und Sprachfertigkeit abzielt. Das Erläuterungsmaterial ist bei jedem Lesestücke nach den Formalstufen geordnet, was den Gebrauch des Buches erleichtert, weil es eine klare Übersicht gibt. Daß nun auch jedes Lesestück nach den Formalstufen behandelt werden müsse, braucht man allerdings nicht für so selbstverständlich zu halten, wie es der Verfasser nach der Einleitung (S. 4) tut. So würde z. B. die ausführliche „Vorbereitung", die einen Teil des Inhalts vorwegnimmt, in vielen Fällen fortfallen können, ohne daß dadurch der pädagogische Wert der Lektion Einbuße erlitte. Im ganzen kann das Werk als brauchbar empfohlen werden.

15. **O. Hesse**, Seminarlehrer u. Präparandenanstaltsvorst., Erläuterungen deutscher Prosastücke aus dem Lesebuche für Präparandenanstalten von Dr. Girardet, Dr. Puls u. Reling. 143 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2 M.

Zu 65 Prosastücken aus dem im Titel genannten Lesebuche gibt der Verfasser Erklärungsmaterial nach folgendem Schema: 1. Einleitung; 2. Erläuterungen (kurze Wort- und Sacherklärungen); 3. Gliederung; 4. Vertiefung und Verwertung (in Form von Aufgaben); 5. Verfasser. Der Lehrer wird daraus bei seiner Vorbereitung auf den Unterricht manche brauchbare Notiz, besonders biographischer, geschichtlicher und geographischer Art, entnehmen können. Ist es aber gleichzeitig auch für die Hand des Schülers berechnet, wie aus dem Vorwort hervorgeht, so muß manches, wie z. B. die Angabe der Gliederung und des Grundgedankens, als überflüssig bezeichnet werden, weil es vom Schüler selber gefunden werden kann und muß. Die „Erläuterungen" unter 2 sollten bei manchen Ausdrücken doch etwas tiefer- und weitergehend sein, besonders in etymologischer Hinsicht; „Tücken und Rücken" (S. 31), „absolutemang", „elektrisiert" (36), „Schultheiß" (48) u. a. böten Gelegenheit zu interessanten sprachlichen Erörterungen. Der unrichtige Gebrauch des „nachdem" auf S. 34, 4. Zeile, dürfte in einem Erläuterungswerke nicht vorkommen.

III. Schreiben.

1. **Georg Lang**, Die Technik der Feder der Weg der Schreiblehrkunst, sachlich begründet u. methodisch erläutert. Ein Vortrag mit ergänzenden Abhandlungen zur Federtechnik, Schriftästhetik u. Schreibmethodik. Mit Abb. u. Schrifttafeln. 277 S. München 1905, R. Oldenbourg. 4,75 M.

Ein Buch von 277 Seiten über den Schreibunterricht läßt eine gründliche und umfassende Behandlung seines Gegenstandes erwarten. Und in der Tat dürfte es wohl kaum eine einschlägige Frage geben, die der Verfasser nicht in den Bereich seiner Erörterungen gezogen hätte. Den Kern der Schrift bilden die ersten drei Abschnitte, in denen er seine Grundsätze für die Gestaltung des Schreibunterrichts entwickelt. Für alle Schreibmethodik wird als Grundprinzip die „Federgemäßheit" der Schrift und der Schreibübungen gekennzeichnet, die darin besteht, daß sich der

Schreiber dem Wesen des Schreibmittels, also der Feder, anzubequemen lernt. Von der Wirkungsweise des Schreibmittels hängt es ab, welche Schriftformen zu wählen sind, und auf welchem Wege die Hand zur richtigen Ausnutzung der Hauptfedereigenschaft gelangt. Da nun die wesentlichste Eigenschaft der Stahlfeder ihre Elastizität ist, so kommt es beim Schreibunterricht darauf an, in der Hand des Schülers eine entsprechende Muskeltätigkeit für die richtige Druckanwendung auszubilden. Die herkömmliche Schulschrift leidet an dem Fehler, daß eine Anzahl von Buchstaben (i, n usw.) einen gleichmäßig starken Abstrich zeigen und daher einen länger anhaltenden Druck auf die Feder verlangen. Dieser anhaltende Druck aber steht im Widerspruch mit dem Wesen der Feder, deren Elastizität eine nur momentane Druckwirkung angemessen wäre. Dieses Mißverhältnis kommt in der Schrift unserer Schüler bald als gänzliche Grundstrichlosigkeit, bald als verkehrter Druck — Verstärkung der Buchstaben unten statt oben — zur Erscheinung. Diesem Übelstande abzuhelfen, erkennt der Verfasser nur einen Weg, nämlich die Ausführung von überhaupt bloß momentanen Druckwirkungen, also die Einschränkung der Druckforderung im ganzen und die gänzliche, physiologisch und ökonomisch günstig wirkende Vermeidung von längeren festen Strichen. Deshalb wird für eine Schulschrift gefordert: 1. ausnahmslose Herstellung aller Linienverstärkungen durch bloß momentanen Federdruck; 2. Bildung aller kurzen Längen durch starkes Einsetzen und dann Abschwächen derselben; 3. Anwendung langer, möglichst gerader Auf- und Anfangsstriche; 4. Vorherrschen des geraden Striches auch bei allen schleifenartigen Formen. — Im Verlaufe der weiteren Erörterungen wird dann gezeigt, wie sich die Unterrichtspraxis nach diesen Grundsätzen zu gestalten hätte. In den Abschnitten 4—16 werden einzelne wichtige Fragen zur Methodik des Schreibunterrichts (Schriftbildungsgesetz und Schriftschönheit", „Über Elementarisierung und Methodisierung der Schrift", „Die Lage der Schriftzüge und die Steilschriftbewegung" u. a.), besonders auch in geschichtlicher Beleuchtung behandelt, wobei sich der Verfasser als gründlicher Kenner der einschlägigen Literatur zeigt. Seine kritischen Bemerkungen und seine Beweisführung wirken vielfach überzeugend, und das von ihm empfohlene Schriftsystem macht in den beigegebenen „Schriftbildern" einen gefälligen Eindruck. Der Beweis für seine praktische Brauchbarkeit läßt sich allerdings nicht bloß theoretisch erbringen, und daher wäre ein Versuch mit den Vorschlägen des Verfassers zu empfehlen. Auf jeden Fall aber wird durch das Studium seiner gründlichen Arbeit mancher Punkt in der Methodik des Schreibunterrichts eine wertvolle Klärung erhalten.

2. **Paul Gehrke**, Rektor, Schreibstoffe für den Schönschreibunterricht in den oberen Klassen von Stadt- u. Landschulen. Danzig, A. W. Kafemann. 7,50 M.

Diese Sammlung enthält auf 74 Bogenseiten lithographierte Schreibstoffe, und zwar zunächst zahlreiche Sätze in deutschen und lateinischen Schreibschriftformen, genetisch geordnet, desgleichen Sentenzen, Sprichwörter, Aussprüche und Kernsätze, sodann Briefaufschriften und Geschäftsaufsätze. Ein zweiter Teil enthält 32 Formulare und Vordrucke (Post- und Wechselformulare, Frachtbriefe u. dgl.), ein dritter Teil Erläuterungen mit ausgeführten Beispielen und ein Anhang noch eine große Zahl gedruckter Schreibstoffe (Gesundheitsregeln, Aussprüche hervorragender Männer u. dgl.). Ein großer Teil der reichhaltigen Sammlung gehört in das

Arbeitsgebiet der Fortbildungsschule, und sie wird daher den Lehrern an Fortbildungsschulen so gut wie den Lehrern an Volksschulen, besonders auch um der ausführlichen Erläuterungen willen, ein brauchbares Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht sein können.

3. **E. Vogt** und **H. Ziesché**, Geschäftsaufsätze und Postverkehr. Muster- u. Übungsheft für Volks- u. Fortbildungsschulen. 57 S. Breslau 1905, W. G. Korn. 60 Pf.

Das Heft ist so eingerichtet, daß neben jedem Muster ein linierter Raum für die Abschrift freigelassen ist. Die eingedruckten Formulare für den Postverkehr sind nach Format, Größe und Farbe den wirklichen Postformularen angepaßt. Nach seiner ganzen Einrichtung kann das Heft zugleich als Übungsheft für Schönschreiben benutzt werden. Auf S. 43 bedarf die Straßenbezeichnung auf der Adresse in orthographischer Hinsicht einer Korrektur.

VI. Jugend- und Volksschriften.

Von

Dr. W. Opitz,

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Die Nummer der Jugendschriften-Warte vom Januar 1905 gab eine Umschau von H. W. über die Ergebnisse des Jahres 1904 für die Arbeit an den Jugendschriften. Sie konnte damals feststellen, daß die Vermehrung der Prüfungsausschüsse eine bedeutend höhere Teilnahme erkennen ließ, bedauerte aber, daß die „offiziellen Stellen" zumal Schüler- und Volksbibliotheken sich sehr zurückhaltend, oft auch ablehnend verhielten. Es ist sicher erfreulich, daß immer mehr Lehrer ihre Aufmerksamkeit und Bemühung den Jugendschriften zuwenden, die von Rechts wegen in ihr Arbeitsgebiet gehören, und wenn die Leitung innerhalb wie außerhalb der Ausschüsse mehr denen zufiele, die durch Besonnenheit und Kenntnis naturgemäß dazu berufen sind, so würde manche Frage schneller einer Lösung zugeführt, mancher Abseitsstehende leichter gewonnen werden. Denn so hart der Vorwurf klingen mag, die Heißsporne in der Hamburger Bewegung geben sich arge Blößen und rechtfertigen selbst, gegen den eigenen Willen, den Widerspruch. Die Umschau in der Januarnummer der Jugendschriften-Warte gibt dafür einen Beweis. Der Verfasser zieht dort aus der Erörterung über Lieblingslektüre der Kinder die Folgerungen: 1. Der Geschmack auch der Kinder ist individuell. — 2. Was das Kind gelesen hat, beeinflußt seine Neigungen um so stärker in einer bestimmten Richtung, je größer der Reiz beim Lesen war. — 3. Der Erwachsene kann (und darf) die Neigung des lesenden Kindes beeinflussen. Diese uralte Erzieherweisheit wird vorgetragen, als wenn es sich um Neuentdeckungen des Jahres 1905 handele! Mangel an ernster, tiefergehender Forschung ist den Hamburger Herren früher vorgeworfen worden, und derselbe Vorwurf muß erneuert werden, ja sie müssen es sich gefallen lassen, daß ihnen eben infolge jenes Mangels vorgehalten wird, sie schmückten sich mit Verdiensten anderer, die vor ihnen gewesen sind, nur nicht so lärmend gearbeitet haben. Viktor Blüthgen (Volks- und Jugendschriften-Rundschau Nr. 6, Jahrgang 1904/05 März), nimmt die grundlegenden Gedanken der Hamburger Bewegung für Julius Lohmeyer in Anspruch und, indem er die Lebensarbeit dieses Jugendschriftstellers hohen Ranges erzählt, legt er Verwahrung ein gegen das Totschweigen des Begründers der „deutschen Jugend". Hierbei darf wohl auch auf den Pädagogischen Jahresbericht, 56. Jahrgang, S. 325, verwiesen werden. Die Lohmeyerschen Ideen über Jugendschriftstellerei vertritt in gewisser Hinsicht auch der Literaturhistoriker Adolf Bartels in einem Beitrag in der Zeitschrift „Die innere Mission in Berlin" (Bericht in der V.- und J.-R. Nr. 5, Februar): „es gibt ge-

borene Jugendschriftsteller wie es geborene Lehrer gibt, und diese bringen gerade fertig, was die Jugend am liebsten liest. Die Volkspoesie hat sogar eigene Gattungen für Kinder ausgebildet, Märchen, Sagen, Kinderlied und Kinderreim". Lohmeyer suchte gerade diese Gattungen für das Jugendschrifttum fruchtbar zu machen. Eine neue Kritik vom pädagogisch-wissenschaftlichen Standpunkt aus erfuhr die Hamburger Bewegung durch Chr. Ufer, Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar (Altenburg, Bonde); der Verfasser betrachtet sie am Maßstab der Lehren Herbarts.

Neben der Jugendschriften-Warte und der Volks- und Jugendschriften-Rundschau, den bisherigen Wortführerinnen in den Jugendschriftenfragen, befassen sich ein paar neu entstandene Zeitschriften mit dem gleichen Stoffe. Wir nennen davon: „Kind und Kunst", Monatsschrift für die Pflege der Kunst im Leben der Kinder, Darmstadt, Alexander Koch, Jugendschriften-Rundschau, herausgegeben von Fischer, Tetschen, Henckel, Beilage zu den Periodischen Blättern für Realienunterricht und Lehrmittelwesen, vornehmlich für österreichische Jugendschriften, Beiträge zur Jugendschriftenfrage, Leipzig, K. G. Th. Scheffer, herausgegeben von Lichtenberger in Neuderben, sie will dem Experiment ihre Aufmerksamkeit zuwenden, Die Jugendschrift, Vierteljahrs-Rundschau Beiträge zu Erziehung und Unterricht, Hamm, Breer und Thiemann, herausgegeben von H. J. Frenken, Jugendbücherei, Vierteljahrs-Rundschau, Sonderbeilage zur Literarischen Warte, herausgegeben von Dr. Thalhofer, sie vertritt einen katholischen Standpunkt. Als ein wertvoller Ratgeber ist Ellendt, Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten (Buchhandlung des Waisenhauses, Halle 1905), in 4. Auflage erschienen. Über Musterkataloge kann verglichen werden V.- und J.-R. Nr. 8, Mai 1905.

Eine bedeutsame praktische Arbeit für die Verbreitung guter Volksliteratur und damit auch guter Literatur wenigstens für die reifere Jugend hat der „Verein für Massenverbreitung guter Volksliteratur" unternommen. Er will auf den Wegen der Kolportage den Volksmassen gute Geistes- und Gemütsnahrung zuführen und hat, um die nötigen Werke zu erhalten, ein Preisausschreiben erlassen. Die Preise von 18000, 12000 und 8000 M. erscheinen genügend, um auch solche Schriftsteller zur Mitarbeit einzuladen, die ihre Muse hoch einzuschätzen sich berechtigt glauben. Den Bewerbern sind gewisse Wünsche vorgelegt worden, deren Berücksichtigung der Verein bei den vorgelegten Werken empfiehlt. Hierin eine unberechtigte Beschränkung des künstlerischen Schaffens zu sehen (vgl. J.-W. Nr. 9, Sept. 1905), ist wohl überängstlich, wenn man aus dem Einwurf nicht auf eine schiefe Auffassung künstlerischen Schaffens schließen soll, denn in der bildenden Kunst wie in der Tonkunst werden oft genug viel engere Schranken für den schaffenden Geist gezogen, und warum soll es einem dichterischen Geiste, zumal wenn er die unschätzbare Gabe der Selbstzucht besitzt, nicht möglich sein, sich in eine bestimmte Aufgabe ebenso hineinzuleben, wie in die Darstellung des Charakters irgend einer Person? Es muß immer wieder bedauert werden, daß angesehene Mitarbeiter in der Sache der Jugendschriften sich unbekannt zeigen mit einfachen Tatsachen der Literatur- und Kunstgeschichte.

Wenden wir uns zu der Arbeit für die Jugendlektüre im einzelnen. Die im letzten Jahre in Aussicht gestellten „Monographien zur Jugendschriftenfrage" (Wunderlich-Leipzig) sind noch nicht fortgesetzt worden, obwohl doch gerade hier ein Feld für ernste Forschung wäre und der Stoff

dem Suchenden nicht mangeln wird. Wie empfehlenswert wäre z. B., dem Wirken A. Stifters, J. Lohmeyers oder A. Richters nachzugehen! Einzelne, wenn auch ziemlich knapp ausgefallene, Versuche, Schriftsteller auf ihre Jugendwürdigkeit zu untersuchen, hat die B.- und J.-R. gemacht. Sie bespricht Johannes Dose in Nr. 4, Januar 1905, G. Weitbrecht in Nr. 9 und 10, Juni und Juli 1905, Heinrich Schaumberger in Nr. 12, September 1905 und Theodor Krausberger in Nr. 3, 1905/06 Dezember. Der oben erwähnte Aufsatz Blüthgens über Julius Lohmeyer verfolgt andere Zwecke, gibt aber manches Wertvolle. Die Schillerliteratur des vergangenen Jahres enthält auch viel, was für die Jugend berechnet ist, doch eine Besprechung liegt nicht im Rahmen dieses Kapitels.

Erwähnt seien ein paar Ausblicke auf ausländische Jugendliteraturen, die die J.-W. bringt, Nr. 2, Februar, auf die ungarische und Nr. 7, Juli, auf die französische. Von beiden Seiten erwächst uns keine wesentliche Erweiterung unserer Kenntnisse, höchstens gewinnt man die Überzeugung, daß scharfe Kritik dort eher noch nötiger ist als bei uns.

Über Lieblingslektüre der Mädchen gibt M. Czwalina, Vorsteherin des Luisenhauses in Kassel, einige Aufschlüsse. Sie hat durch Umfrage die Bücher feststellen lassen, zu denen die Schülerinnen besondere Neigung gefaßt hatten, gewisse Fingerzeige über die Neigung eines weiblichen Leserkreises lassen sich daraus schon entnehmen.

Über Versuche mit dem Lesen strittiger Bücher durch ausgewählte Schüler berichtet J.-W. Nr. 3, März. Zur Probe waren genommen: Baierlein, Bei den roten Indianern, und Schillers Wilhelm Tell. Der Versuch mit Tell muß nach der gegebenen Darstellung — entgegen der Meinung des Berichterstatters — als mißlungen bezeichnet werden. Über den Wert solcher Versuche und der Kinderurteile spricht in gediegener und maßvoller Weise E. Linde, Gotha, J.-W. Nr. 6, Juni.

Wer die Fragen über Klassen- und Massenlektüre verfolgen will, findet Äußerungen darüber in J.-W. Nr. 2, Februar, von E. Ries, Frankfurt und H. Wolgast, in Nr. 3, März, von E. Weber, Hamburg. Wolgast befürwortet mit Recht eine Unterscheidung zwischen Lektüre für den Unterricht, die notwendig Massenlektüre sein muß, und reiner Privatlektüre, die in freieren Bahnen sich entwickeln darf. Die Lektüre für den Unterricht wird nach dessen Grundsätzen und Bedürfnissen einzurichten sein; die freie Privatlektüre zu überwachen, namentlich wenn sie von der Schule aus angeregt wird, kann sehr nutzbringend sein. Vor Abfragen und Aufgeben soll man dabei sich gar nicht fürchten, eher dadurch den Schüler auf Mißverstandenes und Vergessenes aufmerksam machen und ihn zu nochmaligem Lesen anhalten, was ja gerade schwer genug zu erreichen ist. Vorbedingung ist, daß der Lehrer selbst sich die Mühe nimmt, das betreffende Buch genauer zu studieren.

Über den Wert oder Unwert der Jugendzeitschriften spricht in durchaus verwerfendem Tone Hild in dem unten besprochenen Buche „Die Jugendzeitschrift". Wie die ganze Jugendliteratur leidet auch die Jugendzeitschrift unter den Schäden, welche der Massenerzeugung den Ursprung verdanken. Um den Band oder die Lieferung zu füllen, wird manches aufgenommen, was besser ungeschrieben geblieben wäre, um den versprochenen Beitrag zu liefern, mag bisweilen rascher gearbeitet werden, als mit der wünschenswerten Güte vereinbar ist. Aber die Mängel, die aus schlimmen Begleiterscheinungen hervorgehen, berechtigen noch lange nicht eine Sache zu verwerfen, die ihrem Wesen nach Daseinsberechtigung hat, und an einem Ziele nur deswegen verzweifeln, weil es heute noch nicht

erreicht ist, ist ein Eingeständnis der Schwäche, keine Heldentat. Eine nüchterne und sachliche geschichtliche Untersuchung über die Jugendzeitschriften, ihre Absichten, ihren Zusammenhang mit Zeiterscheinungen, ihren Inhalt und das, was sie erreicht haben, würde lehren, daß sie nicht nur vielen guten Lesestoff enthalten haben und enthalten, sondern auch, daß gewisse Aufgaben, wenn nicht allein, so doch am besten durch die Jugendzeitschrift erfüllt werden können. Nicht jede gute Erzählung, nicht jedes hübsche Gedicht füllt einen Band. Vereinigt man nun eine Anzahl guter Beiträge beider Formen in einen Band und läßt jedes Jahr einen erscheinen, so ist die Jugendzeitschrift in ihrer Grundform fertig; warum soll sie durchaus nicht gut oder gar schädlich sein? Man denke sich doch die kleinen Sammlungen der Prüfungsausschüsse, z. B. die von Hennigsen, mit einigen Gedichten aus Freudenbergs oder anderen Sammlungen durchsetzt, vielleicht noch einen geschichtlichen oder naturwissenschaftlichen Abschnitt aus Federn wie die Grubes, Stolls oder Kräpelins, und was ist dann anderes daraus geworden als ein Band Jugendzeitschrift? Soll so etwas dann schlecht sein? Als Sammlungen kleiner Stücke erfüllen die Jugendzeitschriften zweifellos eine nützliche und nicht unwichtige Aufgabe, ohne andere kleinere Vorteile zu rechnen, die in dem Anbieten verschiedener Stoffe und kleinerer Abschnitte, auch in der größeren Verteilung des Lesestoffes gesehen werden können.

Zum Schluß sei noch auf die Bemühungen für Jugendschriften-Ausstellungen und Volksbibliotheken hingewiesen. Die Ausstellungen erfüllten, wie in früheren Jahren, aufs beste ihren Zweck dank der Tätigkeit der leitenden Persönlichkeiten und dank dem Entgegenkommen der Buchhandlungen. Über die Einrichtung von Volksbibliotheken und ihre Verwaltung brachte die V.- und J.-R. mehrere Abschnitte aus der Feder von W. Bube, Tonndorf-Lohe, die der Beachtung der Verwalter von Volksbüchereien bestens empfohlen werden können.

Literatur.

1. **Oswald Tellheim**, Jugendliteratur. Ein Versuch in Skizze. 104 S. Leipzig 1905, E. Kempe. 1,20 M.

Die Mitarbeit an den oft recht schwierigen Fragen, die im Jugendschrifttum begegnen, erfordert wissenschaftliches Eindringen in die Sache in tieferem Maße, als die vorliegende Schrift erkennen läßt. Der Verfasser beschäftigt sich mit vielem, was seitwärts liegt, zumal gefällt er sich in Begriffsbestimmungen, und aus der Masse möchte der Leser mit Schwierigkeiten die Meinungen über das Jugendschrifttum herausuchen, um als Ergebnis der Mühe zu finden, daß nichts Neues gesagt ist. Mit solchen Versuchen oder Skizzen, die auf jeder Seite zum Thema gerufen werden möchten, dürfte der Förderung der Sache kaum gedient sein.

2. **Otto Hild**, Die Jugendzeitschrift in ihrer geschichtlichen Entwicklung, erziehlichen Schädlichkeit und künstlerischen Unmöglichkeit. Mit einer Kritik der gangbarsten gegenwärtigen Jugendzeitschriften. Herausg. vom Gothaer Prüfungsausschuß für Jugendschriften. 87 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 1,20 M.

Der Gothaer Prüfungsausschuß für Jugendschriften hat als Herausgeber dem Buche ein Vorwort vorangesetzt, in dem der Arbeit des

Verfassers viel Lob gespendet, ihr offen der Wert einer sittlichen Tat zugesprochen wird. Die Gothaer Herren sind hierbei wohl etwas unvorsichtig gewesen, denn zu einer sittlichen Tat gehört im Grunde etwas mehr als vom bequemen Schreibtisch aus Bücher zu beurteilen, über deren Wert in eingeweihten Kreisen vielleicht weniger Zweifel bestehen als der Verfasser annimmt. Aus dem Buche läßt sich nicht erkennen, wieweit der Verfasser die bisherige Kritik über Jugendzeitschriften studiert hat; es wäre sachgemäß gewesen, in der Schrift näher als mit der kurzen Bemerkung S. 81 darauf einzugehen, doch seine Lobredner hätten schon daraus erkennen müssen, daß er nicht der erste auf dem Plan ist, der mit sittlichem Tatendurst sich gegen die Jugendzeitschrift erhoben hat. Ein Studium der bisherigen Kritik würde den Verfasser vielleicht auch darüber aufgeklärt haben, daß die Arbeit an den Jugendzeitschriften über den Standpunkt bloßer Verneinung hinaus bereits auf die höhere Stufe der bessernden und fördernden Behandlung gelangt ist. Denn das sei sogleich betont, daß die Jugendzeitschrift in ihrer Eigenart nützlich und entwicklungsfähig ist; der Nachweis ihrer Schädlichkeit und Unmöglichkeit ist durchaus mißlungen. Es ist wahr, daß allen Unvollkommenheiten anhaften, aber ist die Menschheit etwa schädlich und unmöglich, weil in ihr soviel Unbrauchbares zu finden ist? Hier kommen wir auf den Hauptfehler des Verfassers. Er beurteilt Einzelheiten und glaubt auf Grund seiner Ergebnisse das Ganze seinem Wesen nach verurteilen zu dürfen. Darauf muß entgegengehalten werden, daß zwar einzelne Zeitschriften so viel Verfehltes enthalten können, daß sie abgelehnt werden müssen, daß dies aber nichts gegen das Wesen der Sache beweist. Auf dieses ist aber der Verfasser nur sehr wenig mit einigen allgemeinen Sätzen eingegangen, die nicht als genügende Behandlung der einschlagenden Fragen anerkannt werden können. Der Hauptteil des Buches ist der Beurteilung früherer und gegenwärtiger Jugendzeitschriften gewidmet. Der geschichtliche Teil, S. 1—16, der knappe Umfang sagt schon viel, gibt Besprechungen von Jugendzeitschriften aus dem 18. und 19. Jahrhundert im Rezensionsstil; für den geschichtlichen Sinn der Behandlung bezeichnend ist, daß der Verfasser die geistige Stimmung um 1780 mit dem Worte „Aufklärungsdusel" aburteilt, wobei er den Begriff Aufklärung falsch faßt und sich über wichtige kulturgeschichtliche Erscheinungen lustig macht, aus deren Boden u. a. die „Leiden des jungen Werther" von Goethe entwachsen sind. Bei der Besprechung der neueren Zeitschriften muß der Verfasser anerkennen, daß in manchen doch auch recht viel Gutes steckt, eine Beobachtung, die ihn logischerweise von dem alles verwerfenden Endurteil hätte abbringen müssen. Nach allem können wir dem begeisterten Urteile der Gothaer Herren über das Buch nur entgegentreten. Auf dem Kunsterziehungstage in Weimar wurde ein scharfes Urteil über die „seminaristischen Mitarbeiter" gefällt. Die Herren sollten sich bemühen, diesem Urteile den Stoff abzugraben, anstatt ihm neuen zuzuführen.

3. **Beiträge zur Jugendschriften-Frage.** Herausg. von Lichtenberg-Neuderben. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. Jährlich 12 Nrn. zum Preise von 1,20 M. Die Beiträge erscheinen als Sonderdruck aus dem Zentralorgan für Lehr- und Lernmittel (jährlich 12 Hefte zum Preise von 4 M.). I. Jahrg. Nr. 1—4, April—Juli 1905.

Die Beiträge wollen der Besprechung experimenteller Versuche mit Jugendschriften dienen. Über die Klärung der Jugendschriftenfrage hinaus soll das Studium des Schönheitssinnes beim Kinde gepflegt werden. Das Ziel soll durch Experimente am Kinde, durch Erinnerungen Erwachsener

an die eigene Kinderlektüre, durch untersuchende Abhandlungen und andere Hilfsmittel erreicht werden. Die Abschnitte der vorliegenden Nummern entsprechen dem Plane. Es ist wünschenswert, daß die Sammlung umfangreicheren Materiales zur Untersuchung gelingt.

4. **Jugendbücherei**, Vierteljahrs-Rundschau. Herausg. von Dr. F. H. Thalhofer. Sonderabdruck aus der „Literarischen Warte" vom 1. September 1905. 16 S. München, Allgemeine Verlagsgesellschaft m. b. H.

Das Geleitwort weist darauf hin, daß die Jugendbücherei von nun an selbständig neben der Literarischen Warte, der sie bisher beigegeben wurde, erscheinen soll. In dieser Form will sie die vor drei Jahren begonnene Arbeit an der Sichtung der Jugendschriften fortsetzen; größere Aufmerksamkeit soll den katholischen Erzählern gewidmet werden. Die vorliegende Nummer bringt einen Aufsatz über „Gedichte für die Jugend", eine Zeitschriftenschau über Zeitschriften, die sich mit der Jugendschriftenbesprechung befassen, und Einzelbesprechungen über neue Erscheinungen.

5. **A. Heerdorf** und **W. M. Lukas**, Für kleine Leser. Ein Kinderbuch mit Märchen, Erzählungen, Gedichten, einer Kinderaufführung, Rätseln ꝛc. Illustriert von A. Lewin. 135 S. Kattowitz, C. Siwinna. Geb. 2,50 M.

Die Märchen und Erzählungen eignen sich für 8—10jährige recht gut, auch die Gedichte sind ansprechend. Die Kinderaufführung wäre besser weggeblieben, sie steht zu sehr hinter der zugrunde gelegten Grimmschen Erzählung zurück. Die Ausstattung, zumal die Ausführung der Bilder, verdient Anerkennung.

6. **Helene Sarner**, Ein Buch für Kinder. Märchen, Fabeln und Gedichte. Mit Illustrationen. Umschlagzeichnung von Käthe Münzer. Auswahl aus der illustrierten Jugendzeitschrift „Der Junge". 140 S. Berlin, Jugendschriftenverlag H. Sarner. Kart. 3 M.

Die Sammlung von Erzählungen und Gedichten eignet sich für Knaben und Mädchen im Alter von 9—12 Jahren, die Märchen sind mehr für die jüngeren, die Gedichte erfordern zumeist einen reiferen Geschmack. Besonders wertvoll sind die Beiträge von Johannes Trojan; Gustav Falke ist mit einem Gedicht vertreten, die anderen treten etwas zurück. Die Sprache könnte bei einigen gewählter sein, Ausdrücke wie Radau, Balg, Range werden in guten Kinderbüchern besser vermieden. Das Märchen von der Schlagsahne (S. 132) ist verunglückt, man würde es gern vermissen.

7. **Martin Glück**, Ausgewählte Märchen. Ein Lesebüchlein für Unterklassen. 50 S. Stuttgart 1906, A. Bonz & Co. 20 Pf.

Das Bändchen enthält 13 der bekanntesten Märchen, die zur Verwendung im Unterricht und zum freien Lesen für das erste lesefähige Alter bearbeitet sind. Der Verfasser hat das Verständnis zu erleichtern gesucht, indem er die Märchen in Abschnitte zerlegte und jedem von diesen eine besondere, den Inhalt andeutende Überschrift gab.

8. **Leo Melitz**, Schweizer Märchen. Für die Jugend erzählt. Mit 3 farbigen Vollbildern und 10 Illustrationen im Text. 127 S. Zürich, Art. Inst. Orell Füßli. Geb. 2,50 M.

Die Märchen sind unterhaltend und mit guter Erfindungsgabe geschrieben und durch die Geschichte vom Alpenkönig, seinen Töchtern und den zuhörenden Kindern geschickt verbunden. Die Erwägungen über Wahrheit und Unwahrheit am Anfang, ebenso das Eintreten für die Freiheit der kindlichen Phantasie stören etwas und wären wohl besser weggeblieben.

Sie klingen wie eine Verteidigung gegen eine märchenfeindliche Richtung in der Jugendschriftstellerei, die sich durch solche Bemerkungen nicht abfertigen läßt.

9. **Elisabeth Gnauck-Kühne**, Goldene Früchte aus Märchenland. Märchen für jung und alt. Mit 46 Illustrationen von Franz Stassen. 127 S. Bremen, G. A. v. Halem. Geb. 2,80 M.

Die Märchen sind poetisch und kunstvoll erzählt. Sie besitzen einen Zug in das Lehrhafte, der sie der Fabel und Parabel sich nähern läßt; man vergleiche z. B. das dritte Märchen „Der Adler" mit Goethes Fabel „Adler und Taube". Der Vergleich mit Goethes schlichter Dichtung dürfte allerdings zugleich lehren, daß den Märchen der Dichterin bei allen Vorzügen doch noch etwas zur goldenen Dichterfrucht fehlt. Die Ausstattung mit Bildern ist sehr vorteilhaft. Das Buch wird für Mädchen von 12—14 Jahren geeignet sein.

10. **Gotthold Klee**, Sieben Bücher deutscher Volkssagen. Eine Auswahl für jung und alt. 2., verm. u. verb. Aufl. Mit 8 Bildern. 814 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. Geb. 7 M.

Die zweite Auflage zeigt einige Änderungen, namentlich sind am Schluß einige siebenbürgisch-sächsische Sagen hinzugekommen. Möge die schöne Sammlung viel neue Freunde gewinnen.

11. **E. Falch**, Das Nibelungenlied. Dem deutschen Volke erzählt. 34 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Der Verfasser ist beim Abfassen des Buches von der Ansicht ausgegangen, daß das Nibelungenlied zu wenig gelesen werde, und will darum den Inhalt dem Volke weiter bekannt machen. Es mag sein, daß die vollständige Dichtung im Urtext oder in Übersetzung weniger durchgelesen wird, der Inhalt wird indessen der Jugend durch Schulbücher, Sagen- und Geschichtenbücher sehr oft und eindringlich vorgeführt und dann ausführlicher, als es der kurz zusammenfassende Überblick aus Falchs Feder tut. So nützlich Zusammenfassungen für die Wiederholung sind, für die erste Darbietung des Stoffes an die Jugend sind sie gefährlich, weil sie nur zu leicht den bloßen Schein des Wissens oder den Glauben an ein in Wirklichkeit nicht vorhandenes Wissen erwecken. Bei Schullesebüchern vermeidet das erläuternde Wort des Lehrers die Gefahr, die beim freien Lesen eines Buches, wie das von Falch ist, eintreten kann. Die Anmerkungen enthalten manches Nützliche.

12. **Paul Lehmann-Schiller**, Geschichten aus Homers Odyssee. Dem deutschen Volke und seiner Jugend erzählt. Mit 4 mehrfarb. Vollbildern auf Tafeln. 114 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Die homerischen Dichtungen haben eine Reihe glänzender Nacherzähler gefunden, der Wettbewerb ist also für eine neue Bearbeitung nicht leicht. Dem Verfasser stand eingehende Lehrerfahrung für die übernommene Aufgabe zur Seite, die, mit Erzählerbegabung vereint, ein Buch geschaffen hat, das auf hinreichendem Raum eine frische, anregende Darstellung des Stoffes bietet. Die Persönlichkeiten können klar hervortreten, ein Hauch der Poesie ist aus dem Urtext erhalten. Das Buch wird vielen eine Freude machen.

13. **Gotthold Klee**, Rittergeschichten, für das deutsche Volk und die reifere Jugend bearbeitet. Mit 4 Bildern. 666 S. Gütersloh 1906, C. Bertelsmann. Geb. 5 M.

Klees neue Sammlung schließt sich dem Charakter nach an das Buch der Abenteuer an. Wie dieses, enthält sie phantasiereiche Geschichten, deren

Mehrzahl nach alten Ritterromanen bearbeitet ist. Als Quellen dienten für die ersten sieben Erzählungen Übersetzungen französischer Werke; „Rolands Tod" ist der Jugend am besten bekannt und dürfte ihrem Sinn auch am meisten entsprechen. Die Nummer 8, Parzival, ist nach Wolfram von Eschenbach erzählt, die beiden letzten sind Dichtungen von de la Motte Fouqué. In ihnen hat der Herausgeber den Stil dem gegenwärtigen Geschmack angepaßt und wesentlich gekürzt, freilich ist trotzdem die zweite noch sehr lang geblieben. Die Rittergeschichten sind für 12—14jährige Knaben zu empfehlen, außer der Unterhaltung werden sie darin manches Wertvolle finden, in dem sich die Eigenart des ritterlichen Lebens widerspiegelt.

14. **Max Niedurny**, Unser Kronprinz. Ein Gedenkbuch für Deutschlands Volk und Jugend. Mit zahlreichen Illustrationen. 111 S. Kattowitz 1906, C. Siwinna. Geb. 2,50 M.

Der Verfasser versucht der Jugend ein Lebensbild des Kronprinzen zu geben, soweit dies bei dem schlichten, erst der Ausbildung, dann der Pflicht gewidmeten Leben des jungen Fürstensohnes geschehen kann. Man mag in dem Buche nicht mehr erwarten als eine Vereinigung der kleinen, im Volke bekannt gewordenen Ereignisse. Die Abschnitte sind meistens sehr kurz, viel freier Raum ist dazwischen geblieben; einige bedeutungslose Anekdoten sind aufgenommen. Die Bilder müssen füllen helfen. Diese werden wohl alle in weiteren Kreisen bekannt sein, doch die Zusammenstellung ist gut. Bei einigen läßt die Ausführung zu wünschen übrig.

15. **Karl Zeitz**, Kriegserinnerungen eines Feldzugsfreiwilligen aus den Jahren 1870 und 1871. Mit 110 Illustrationen von Rich. Starcke-Weimar und einer Übersichtskarte des Kriegsschauplatzes. Jugend-(kleine)Ausgabe bearb. von Dir. Dr. K. Horn. 1. bis 5. Aufl. 416 S. Altenburg 1905, St. Geibel. Geb. 4 M.

Die Kriegserinnerungen erscheinen hier in einer für die Jugend berechneten verkürzten Ausgabe. Ungefähr ein Drittel ist weggelassen; kriegsgeschichtliche Ausführungen und Abschnitte, die für die Jugend kein besonderes Interesse haben, sind ausgeschieden worden. Durch die dankenswerte Arbeit des Herausgebers wird ein schöner Lesestoff, der bisher schon gern den älteren Jugendjahrgängen empfohlen wurde, auch jüngeren, 13—14jährigen, und dazu den schwächeren Geldbeuteln näher gebracht. Die Gabe ist um so wertvoller, als der Verfasser Zeitz die Mühe nicht gescheut hat, die Bearbeitung selbst durchzusehen.

16. **Johannes März**, Christoph Kolumbus und die Entdeckung der Neuen Welt. Mit 46 Textabbildungen und einer Karte zu den Reisen des Kolumbus. 174 S. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 4 M.

J. März gibt am Anfang einen geschichtlichen Überblick über die Versuche, die Verbindung zwischen Europa und Indien herzustellen. Daran schließt sich die sorgfältig gearbeitete und lebhafte Darstellung des Lebenslaufes des Kolumbus, der Jugendgeschichte, der Bemühungen, Gehör für seine Pläne zu finden, und endlich seiner großen Entdeckungsfahrten. Das Buch ist sorgfältig ausgestattet, die Bilder sind zur Erläuterung des Textes sehr passend ausgewählt. Für 13—15jährige Knaben, namentlich solche, deren erdkundliche Kenntnisse schon etwas vertieft sind, ist das Buch zu empfehlen.

17. Dr. **Karl Oppel**, Das alte Wunderland der Pyramiden. Geographische, politische und kulturgeschichtliche Bilder aus der Vorzeit, der Periode der Blüte, sowie des Verfalls des alten Ägyptens. 5., umgearb. u. verm. Aufl. Mit 250 Textabbildungen und Karten, sowie 4 Tafeln in Farbendruck. 497 S. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 8,50 M.

Vor 25 Jahren und früher war Oppels Buch vom alten Ägypten ein gern gesehenes Geschenk für die Jugend. Seitdem war es nicht mehr erschienen, und als der Verleger sich entschloß, eine neue Auflage zu bringen, war eine tiefgreifende Neubearbeitung nötig geworden, um dem Fortschritte der Wissenschaft gerecht zu werden. Durch großen Fleiß und genaues Eindringen in den Stoff ist sie zum glücklichen Ende gediehen, möge nun das Buch in seiner verjüngten Gestalt die Jugend erfreuen. Die Verlagshandlung hat es in der besten Weise ausgestattet und ist dem Verständnis durch zahlreiche und gute Bilder aufs freigebigste entgegengekommen.

18. **Otto Felsing**, Mit Büchse und Falle. Kriegs- und Jagdzüge durch Kamerun zum Tschadsee. Reich illustr. von R. Hellgrewe. Mit 13 Vollbildern u. zahlreichen in den Text gedr. Illustrationen. 528 S. Elberfeld, S. Lucas. Geb. 5 M.

Der Verfasser hat der Jugend ein Buch von bedeutendem Umfang geschenkt, dick genug, um zu befürchten, daß der 13—14jährige Leser vor Erreichen des Schlusses ermüdet. Die Gefahr wird erhöht dadurch, daß ein außerordentlich umfangreicher, fleißig zusammengetragener Stoff in das Buch hineingearbeitet ist, der oft in kurzen Beschreibungen und gelegentlichen Bemerkungen gegeben ist, die die Erzählung der Handlung zerreißen und von ihr die Aufmerksamkeit ablenken. Lehrreiches findet der Leser allerdings sehr viel, und er wird sich eingehend über die Zustände im Inneren Kameruns und das Leben dort unterrichten können. Von diesem Standpunkte aus ist das Buch als empfehlenswert zu betrachten.

19. **Philipp Kniest**, Von der Wasserkante. Seegeschichten. Für die Jugend ausgewählt vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. 126 S. Berlin, Concordia Deutsche Verlagsanst. H. Ehbock. Geb. 1 M.

Die kleine Auswahl aus Kniests Schriften ist stofflich für die Jugend wohl geeignet, sie enthält Seemannserlebnisse mannigfacher Art. In der Form wird sie den Lesern manche Schwierigkeit bieten. Die häufige Anwendung des Plattdeutschen beschränkt die Verwendung auf das Gebiet dieser Mundart; Fremdwörter, die wohl zu vermeiden gewesen wären, erschweren das Verständnis. Für die Seemannsausdrücke ist am Schluß eine Erklärung beigegeben. Die hochdeutschen Abschnitte sind oft nicht leicht geschrieben; bildliche Ausdrücke wie: „Die Rauchwolken der Dampfer dämmern auf", „Die Gedanken lösten, verflüchtigten sich", bisweilen auch der Satzbau setzen bei dem Leser weiteres Fortgeschrittensein in der Beherrschung der Muttersprache voraus.

20. **Hermann Pösche**, Erziehungsinsp. a. D., Unsere Haustiere. Charakterzüge, Schilderungen und Anekdoten aus der Tierwelt für die Jugend. I. Bd. 3., verb. u. verm. Aufl. Mit 102 Abbildungen. 242 S. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 4 M.

Pösches Buch, das in dritter Auflage vorliegt, ist eine empfehlenswerte Jugendschrift. Der Band behandelt Pferd, Esel, Rind, Ziege, Schaf und Schwein.

21. **F. Gansberg** und **H. Gildermann**, Unsere Jungs. Geschichten aus der Stadt Bremen. Mit Buchschmuck von Th. Herrmann. Herausg. vom Bremer Jugendschriften-Ausschuß. 109 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. Geb. 1,50 M.

Die Sammlung enthält 16 Geschichten von Erlebnissen, wie sie der Kinderwelt einer Großstadt vorkommen. Sie spielen in Bremen, werden aber darum nicht weniger die Jugend anderer Städte, ob groß oder klein, unterhalten. Die Schilderung der kindlichen Charaktere könnte zum Muster dienen. Die Sprache verwendet glücklich die kurzen, dem jugendlichen Alter der Leser (10—12 Jahre) angemessenen Sätze. Die Ausstattung ist vorzüglich.

22. **Johannes Henningsen**, Erzählungen neuerer deutscher Dichter. Für die Jugend ausgewählt. Neue Folge. 2. Aufl. 165 S. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 2,50 M.

Für die neue Folge sei auf das Urteil über die erste, „Pädagogischer Jahresbericht" Bd. 55, S. 309, verwiesen. Die zehn Geschichten sind gut ausgewählt, werden aber nur bei reiferen Lesern das wünschenswerte Verständnis finden.

23. **Bret Harte**, In der Prärie verlassen. Autorisierte Übersetzung aus dem Englischen von Emmy Becher. Mit 4 Farbendruckbildern von Fritz Bergen. 179 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 3 M.

Die Übersetzung ist geschickt ausgeführt und gut geeignet, die anziehende Dichtung des berühmten Amerikaners der reiferen Jugend nahezubringen. Die vorteilhafte Ausstattung macht das Buch zu einem schönen Geschenkwerk.

24. **G. de Beauregard**, Das Vermächtnis des Admirals. Mit 68 Holzschnitten nach Originalzeichnungen. 311 S. Elberfeld, S. Lucas. Geb. 5 M.

Die Geschichte ist frisch im Stile von Jules Verne und mit gewissem Humor geschrieben. Den Stoff bildet eine abenteuerliche Fahrt zweier Franzosen nach den Gebeinen des einst verschollenen Admirals Lapérouse und eines Engländers, der ihnen insgeheim folgen muß, um „Besitzergreifungen" zu verhindern. Seeabenteuer und Kämpfe mit Seeräubern und Eingeborenen erhalten die Spannung, eine kleine Liebesgeschichte zwischen einem der Franzosen und der Tochter des Engländers bringt noch einige Würze hinzu. Wenn auch einige Übertreibungen und Unwahrscheinlichkeiten mit unterlaufen, so bildet die Erzählung doch einen Lesestoff, den man 13—14 jährigen Knaben unbedenklich geben kann. Die Umarbeitung ins Deutsche ist gut durchgeführt.

25. **Rudolf Brunner**, Prinz und Bettler. Frei nach dem Amerikanischen des Mark Twain. Illustr. von Georg A. Stroebel. 176 S. Leipzig, O. Spamer. Geb. 3 M.

Die Erzählung von den beiden Knaben, die die Rollen wechseln, so daß der Bettlerknabe die Rolle des Prinzen und Königs spielt, der Königssohn aber als Bettler die Nachtseiten im Leben seines Volkes kennen lernen muß, bildet einen trefflichen Lesestoff für die Jugend, dessen Wirkung freilich dadurch abgeschwächt wird, daß die Geschichte um der Wahrscheinlichkeit willen in das 16. Jahrhundert verlegt ist. Was von der ärmsten Bevölkerung Londons in jener Zeit, von Gefängnissen und Strafen erzählt ist, liegt der heutigen Jugend Deutschlands recht fern. Die deutsche Bearbeitung des amerikanischen Urtextes ist gut gelungen. Anmerkungen am Schluß erklären einige Schwierigkeiten. Die Ausstattung ist sehr sorgfältig.

26. **C. Collodi**, Hippeltitschs Abenteuer. Geschichte eines Holzbuben. Illustr. von H. Chiostri. In autoris. deutscher Bearbtg. von P. A. Eug. Andrä. 262 S. Kattowitz 1905, C. Siwinna. Geb. 3 M.

Obwohl wir in Deutschland reich mit guten Jugendschriften versehen sind, enthält Collodis Buch Vorzüge, um derentwillen ihm wohl ein Platz im deutschen Jugendschrifttum zugestanden werden kann. Der Phantasie ist allerdings an einigen Stellen zuviel Spielraum gelassen und ein paar häßliche Szenen, wie die am Anfang, würde man gern vermissen. Doch mit Witz und Humor sind Kinder Art und Unart geschildert und, ohne zu moralisieren, führt der Verfasser viele treffliche Urteile an und hält dem jugendlichen Leser den Spiegel derart vor, daß er außer der Unterhaltung auch manche Belehrung und Anregung für das eigene Verhalten schöpfen wird. Für 12—14jährige ist das Buch geeignet.

27. **Daniel Defoe**, Robinson Crusoe. Original. Bearb. von Otto Zimmermann. Mit Bildern von F. H. Nicholson. 212 S. Kleine Ausgabe. Leipzig, O. Spamer. Geb. 1 M.

28. — — Dasselbe. Große Ausgabe. 238 S. Ebendas. Geb. 3 M.

Der englische Urtext ist durch Streichen dessen, was für die Jugend zu wenig paßt, zurechtgearbeitet. In der Auswahl des Stoffes, wie in der Form des Textes fußt die Ausgabe auf den zu Rate gezogenen früheren Bearbeitungen. Das absprechende Urteil über die alten, pädagogisch gehaltenen Robinsonaden ist unberechtigt, sie entsprechen bestimmten Zeitanschauungen, und mit diesen haben sich auch schon die neueren Bearbeitungen geändert. Die Ansicht des Bearbeiters, er müsse den Robinson aus der Überschwemmung mit Pädagogik retten, ist also ziemlich einseitig. Die Anmerkung zum Vorwort auf Seite 3 wäre besser deutsch anstatt französisch gegeben worden, sie wäre dann vielleicht ohne Fehler ausgefallen. Die Verlagshandlung verdient Dank, daß sie ihre Robinsonausgabe in Text und Ausstattung neueren Wünschen anpaßt. Sie hat, in Rücksicht auf die verschiedenen Ansprüche, zwei Ausgaben herstellen lassen, von denen sich die größere durch breiteren Druck und reicheres Äußere empfiehlt.

29. **Hermann Jahnke**, Eberhard von Rochow, ein Wohltäter des Landvolkes. Ein Lebens- und Kulturbild aus der Zeit Friedrichs des Großen für das deutsche Volk. 2., neubearb. Ausgabe zum 100jährigen Todestage Rochows. Mit 1 Bildnis. 192 S. Berlin 1905, M. Schnetter. Kart. 2,60 M.

Das novellenartig gehaltene Lebensbild des verdienten brandenburgischen Edelmannes erscheint nach 18jähriger Pause von neuem, um das Andenken des vor 100 Jahren Gestorbenen zu ehren. Es verdient als Volks- und Jugendschrift Beachtung.

30. **Hendrik Conscience**, Der Löwe von Vlaandern. Aus dem Niederdeutschen in das Hochdeutsche übertr. u. bearb. von A. Schowalter. Mit Abbildungen von Maler A. Hoffmann und O. Porsche. 2. Aufl. 388 S. (Lohmeyers vaterländ. Jugendbücherei Bd. 4.) München, J. F. Lehmanns Verl. Geb. 4 M.

Die Bearbeitung des Buches von Conscience ist im „Pädagogischen Jahresbericht" Jahrgang 51, S. 263, gewürdigt worden. Unter Hinweis darauf zeigen wir die zweite Auflage des schönen Jugendbuches an.

31. **Richard Weitbrecht**, Der Leutfresser und sein Bub. Eine Landsknechtsgeschichte aus der Zeit Georgs von Frundsberg. Mit 8 Abbildungen nach Originalen von Maler Anton Hoffmann. 266 S. (Lohmeyers vaterländ. Jugendbücherei Bd. 17.) München, J. F. Lehmanns Verl. Geb. 4 M.

Der Leutfresser ist Georg von Frundsberg, dessen Persönlichkeit im Mittelpunkt der Erzählung steht. Neben ihm fesselt die Gestalt des jungen

Wolf Allweg, der sich unter ihm zum Landsknechtführer ausbildet. Die wichtigsten Ereignisse, in denen Georg von Frundsberg eine Rolle gespielt hat, werden vorgeführt, die Raubritterfehden in Oberdeutschland, die Kämpfe in Italien bis zur Erstürmung von Rom; dazwischen kommt die Darstellung der Wormser Ereignisse von 1521. Die Schilderung ist anziehend, die Charaktere sind im allgemeinen getroffen, nur der 14jährige Kurt von Friedingen erscheint zu frühreif; die Ritter, die in den ersten Kapiteln auftreten, sind als zu wenig kriegskundig geschildert. Die Geschichte S. 196 ff. leidet etwas an Unwahrscheinlichkeit. Die kleinen Ausstellungen sollen indessen das Buch in keiner Weise herabsetzen, es setzt glücklich die vaterländische Jugendbücherei fort.

32. **A. Oskar Klaußmann**, Vor und in Port Arthur. Zwei Weihnachten in der belagerten Festung. Erzählung aus dem russisch-japan. Kriege für die Jugend. Mit 4 Dreifarbendruck-Bildern von R. Knötel. 170 S. Leipzig 1906, C. Siwinna. Geb. 3 M.

Klaußmanns Behandlung der Vorgänge um Port Arthur kann nicht ohne einige Bedenken angezeigt werden. Die Vorführung des Gräßlichen im Kriege, Blut und Leichen, ist zu ausgedehnt, zumal fast kaum von den sittlichen Gründen, die zu den Opfern führten, die Rede ist, wodurch doch dem Eindruck des Schrecklichen ein Gegengewicht hätte geboten werden können. Ferner bietet die Erzählung ein Nebeneinander und Durcheinander von Abenteuern auf Kosten des Gefühls für die Wahrscheinlichkeit und zum Schaden der Einheitlichkeit. Der Aufbau ist zu kunstlos, die Zeichnung der Charaktere zu wenig herausgearbeitet, zuviel Streben gezeigt, dem doch ziemlich niedrigen Trieb nach Spannung und Aufregung zu genügen. Überhaupt wozu haben wir es denn nötig, den russisch-japanischen Krieg der Jugend mit dem Licht des Jugendromanes verbrämt vorzuführen? Für sie ist er ein geschichtliches Ereignis, dem ihr Lieben und Hassen kühl gegenüberstehen kann. Land und Leute oder die führenden Persönlichkeiten sind nicht derart geschildert, daß dadurch etwa der behandelte Stoff fesselnder und für die Jugend geeigneter geworden wäre. Gegenüber solchen Jugendromanen, wie diesem von Klaußmann, zeigen sich große Schwierigkeiten für eine Beurteilung. Geschichtliche Darstellung können und wollen sie nicht sein, werden aber die Anforderungen gestellt, die eine gute Dichtung erfüllen soll, dann wird unwillkürlich das Endurteil sehr herb ausfallen.

33. **A. Oskar Klaußmann**, Auf den Schlachtfeldern der Mandschurei. Erlebnisse eines jungen Deutschen während des russisch-japan. Krieges. Mit 4 Dreifarbendruck-Illustrationen und 1 Umschlagbild von R. Knötel. 156 S. Leipzig 1906, C. Siwinna. Geb. 3 M.

Daß eine gute Jugendschrift geschrieben werden könnte, die das große Trauerspiel des russisch-japanischen Krieges zum Hintergrund hat, ist recht gut denkbar, aber sie müßte ganz anders aussehen, wenn sie gerechten Anforderungen genügen will. Die ganze Erzählung ist nichts als ein Nacheinander von Szenen, in denen vorwiegend von Schießen, Blut und zerschmetterten Menschen die Rede ist, bisweilen auch von Räubereien, Spionen und Erschießen, sehr selten nur von etwas Erquicklichem; sie wird lose zusammengehalten durch die Darstellung der Schicksale zweier junger Leute. Es wäre schwer zu sagen, was das Buch unserer deutschen Jugend bieten soll, und das Vaterlandsgefühl unserer Jungen würde sich wohl auch dagegen aufbäumen, daß der Verfasser dem einzigen in der Erzählung auftretenden Reichsdeutschen eine Rolle zuweist, die recht sehr wie die Zirkusrolle des „Dummen August" aussieht.

34. **Gustav Adolf Frost**, Pfarrer, Bilder aus dem Leben des Heldenkönigs Gustav Adolf von Schweden. 138 S. Leipzig, A. Strauch. Geb. 75 Pf.

Von einer Darstellung des Lebens Gustav Adolfs, auch wenn sie nicht für gelehrte Kreise bestimmt ist, muß ein ganz anderes Eindringen in die Ergebnisse der Forschung verlangt werden, als sie das Buch erkennen läßt. Die Auseinandersetzung über die Gründe Gustav Adolfs zum Eingreifen in Deutschland, die Auffassung der Persönlichkeit Johann Georgs I., einzelnes über den deutschen Feldzug des Schwedenkönigs beweisen, daß in den Vorarbeiten des Verfassers noch manches zu ergänzen gewesen wäre. Der novellenartige Aufputz einiger Kapitel, Gespräche zwischen Bauern, Studenten und anderes, wirkt störend; daß sich z. B. zwei Studenten zur Vorbereitung für das Examen so unterhalten, wie S. 88 ff. beschrieben ist, ist durchaus unwahrscheinlich.

35. Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend in Verbindung mit Wilhelm Capelle herausgegeb. von Hans Vollmer. Leipzig 1905, H. Paetel.

Bd. 15. Hermann Meyer, Die Kriege Friedrichs des Großen 1740—1763. Aus Urkunden, Briefen, Tagebüchern und nachträglichen Aufzeichnungen von Augenzeugen beider Parteien dargestellt. II. Teil: Der siebenjährige Krieg. Mit 2 Karten. 264 S. Geb. 2 M.

Bd. 16. Graf Hans v. Königsmarck, Japan und die Japaner. Skizzen aus dem fernen Osten. Mit 8 Vollbildern, Karte und Anhang vom Herausg.: Der russisch-japan. Krieg. 166 S. Geb. 1,75 M.

Bd. 17. Reinhold v. Werner, Erinnerungen und Bilder aus dem Seeleben. 182 S. Geb. 1,75 M.

Bd. 18. Georg Wegener, Nach Martinique. Erlebnisse und Eindrücke. Mit 3 Karten und 8 Illustrationen. 96 S. Geb. 1,50 M.

H. Meyer hat die Ergebnisse der neusten Forschung, die beste Literatur, wie die Arbeiten Kosers und des Generalstabes, und die guten Quellen für sein Buch herangezogen. Es wird schon von 12—13jährigen (Quartanern) gern in die Hand genommen, entspricht aber auch dem Geschmack des Erwachsenen. Sehr zu billigen ist, daß der Verfasser eine genauere Einleitung über den Ursprung des Krieges gegeben hat und den Hauptteil des Buches den ersten drei Jahren als den interessanteren gewidmet hat, die letzten des abflauenden, unentschiedenen Ringens aber entsprechend kürzer gefaßt hat. Die beiden Karten geben eine Übersicht über den Kriegsschauplatz und einen lehrreichen Plan von der Schlacht bei Leuthen.

Das Buch über Japan ist aus den Reiseschilderungen des Grafen von Königsmarck hervorgegangen, zu denen der Herausgeber der Sammlung einen kurzen Überblick über den Verlauf des russisch-japanischen Krieges hinzugefügt hat. Eine genauere Kenntnis des ostasiatischen Reiches, das in immer engere Beziehungen zu Europa tritt und das zu unserem Stolze in so vielen Dingen bei Deutschland in die Schule gegangen ist, ist auch für die Jugend recht, und somit wird das Buch eine nützliche Aufgabe erfüllen können. Dazu bietet es mit einer angenehmen Mischung von Ernst und Humor viel Unterhaltung und fesselnde Beobachtungen über Land und Leute. Für reifere Knaben, 13—14jährige, sei es empfohlen.

Band 17 enthält einen größeren und zwei kleinere Abschnitte aus den Schriften des im letzten Jahre heimgegangenen Seemannes, dessen Bild ihn schmückt. Er bedarf kaum noch einer besonderen Empfehlung, unsere 13—14 jährigen werden sich nur zu gern von ihm fesseln lassen.

In Wegeners Beschreibung seiner Reise nach Martinique ist zwar das

Eingangswort etwas schwer für jugendliche Leser geschrieben, sobald aber der glatte Strom der Erzählung gewonnen ist, führt er von einem anziehenden Bilde aus der Wunderwelt der Tropen zum andern. Die Beschreibung des Mont Pelé bildet den Mittelpunkt des Ganzen.

36. Gerlachs Jugendbücherei. Wien, Gerlach & Wiedling.

1. Andersens Märchen. Bilder von Hugo Steiner-Prag, Texte gesichtet von Hans Fraungruber. 144 S. Geb. 2,50 M.
2. Blume, Die, im Lied. Bilder von Rudolf Sieck. Texte gesichtet von Hans Fraungruber. 117 S. Geb. 2,50 M.
3. Adalbert Stifter, Bergkristall. Bilder von Otto Bauriedl. Text durchgesehen von Hans Fraungruber. 77 S. Geb. 1,50 M.
4. J. P. Hebel, Erzählungen und Schwänke. Bilder von C. O. Cschescha. Texte ausgewählt von Hans Fraungruber. 96 S. Geb. 1,50 M.

Die Sammlung aus Andersen enthält 22 Märchen. Die künstlerische Ausstattung ist, wie bei den anderen Bänden der Gerlachschen Jugendbücherei, gut, doch die Schärfe in Zeichnung und Farbengebung könnte bei den Bildern noch einen höheren Grad erreichen.

Die geschmackvoll ausgestattete Sammlung über die Blume im Lied, die aus den besten Gaben der deutschen Lyrik zusammengestellt ist, wird reiferen Mädchen Freude machen, auch mancher Erwachsene wird gern danach greifen. Siecks Bilder schließen sich der Stimmung, die die ganze Sammlung durchzieht, glücklich an.

Die Ausgabe der Stifterschen Erzählung ist eine hübsche Gabe für die 11—13jährigen. Einige der farbigen Bilder sind etwas steif ausgefallen, die Farben erscheinen an einzelnen Stellen verwischt.

An der Verbreitung der Hebelschen Erzählungen mitzuwirken, ist jederzeit verdienstlich. Die Ausstattung des Bändchens ist gut, die schwarzen Bilder indessen sind besser gelungen als die bunten, bei denen zum Teil die Zeichnung unklar, die Farbe verschwommen ausgefallen ist.

37. Sonntagsbibliothek. Stuttgart, D. Gundert. Jedes Bändchen geb. 1 M.
Nr. 33. Frieda Henning, Die Sturmflut. 6 Erzählungen aus dem 30jährigen Krieg. 126 S.

Die Sturmflut ist der Dreißigjährige Krieg, der den sechs Erzählungen als Rahmen dient. Sie sind hübsch erzählt und, wie Nr. 2 zeigt, nicht ohne Humor. Als Volksschrift bilden sie einen guten Beitrag zur Gundertschen Sammlung und eignen sich auch für die reifere Jugend (14—15 Jahre).

Nr. 35. Anna Schieber, Zugvögel und andere Geschichten für Kinder und Kinderfreunde. 130 S.

A. Schiebers Schriften sind im „Pädagogischen Jahresbericht" wiederholt schon gewürdigt worden. Die neue Sammlung zeigt im wesentlichen denselben Charakter wie die früheren Erzählungen. Ohne auf größere dichterische Tiefe Anspruch zu machen, wollen sie ernst unterhalten. Als Jugendschrift im strengen Sinne kann das Buch nicht gelten, als Volksschrift hat es Wert.

38. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. Jeder Band geb. in Leinw. 1 M., in Bibliothekbd. 90 Pf.
Bd. 201. Friedrich Biblingmaier, Zu den Wundern des Südpols. Erlebnisse auf der deutschen Südpolar-Expedition 1901—1903. 158 S.
Bd. 202. Margarete Spörlin, Der Kaisersberger Doktor und andere Geschichten. Aus den Elsässischen Lebensbildern. 152 S.

Bd. 203. Heinr. Lange, Klar zum Gefecht. Bilder aus der deutschen Seekriegsgeschichte. 160 S.

Bd. 204. E. Winter, Die Himmelsgasse im Mühlental. Des Glückes Geheimnis. Zwei Erzählungen. 158 S.

Bd. 205. Hermann Wießner, Ein Gefreiter. Eine Kriegs- und Siegsgeschichte. 164 S.

Die Verlagshandlung hat die neuen Bändchen der Sammlung weit reicher ausgestattet, hat ein größeres Format gewählt und neben dem früheren Halbledereinband einen geschmackvollen Leinwandeinband eingeführt. Die dankenswerten Neuerungen werden der Sammlung sicher zur Empfehlung dienen. Was die neuen Bändchen angeht, so gehört Nr. 201 zum Besten, was wir bisher in der Jugend- und Volksbibliothek gefunden haben. Die Erlebnisse auf dem deutschen Südpolarzuge werden nicht nur mit fachmännischer Kenntnis, sondern auch sprachlich höchst anregend, bisweilen sogar mit poetischem Schwunge vorgeführt. Auf diese Nummer sei ganz besonders hingewiesen. Spörlins Buch enthält fünf anregende Geschichten, die auf Elsässer Boden spielen, ihre Färbung ist stark religiös, doch ohne eine aufdringliche Tendenz zu zeigen. Lange bringt Erzählungen von den Taten der Deutschen zur See, von den Kämpfen der Brukterer gegen Drusus an, berichtet von der Hansa und den Taten der neuen deutschen Flotte in den Kolonien und in China. Das Buch verdient Verbreitung. Die Winterschen Erzählungen nehmen sich schwächer in dem Kreise aus. Sie verfügen nicht über die dichterische Kraft, um die Wahrheit ihrer Gedanken dem Leser durch sich selbst klar werden zu lassen, und geraten am Schluß in schulmeisterliches Moralisieren. Von ihnen ist keine sonderliche Wirkung zu erwarten. Wießner gibt die Geschichte eines jungen Mannes, der im Militärdienst auf die Bahn des Verbrechens kommt, später im Kriege sich aber wieder Ehre erwirbt und auf dem Schlachtfelde den Tod findet. Der erste Teil ist durch seinen Stoff wenig anziehend, im zweiten stört die Beigabe von allzuviel kriegsgeschichtlichem Stoff.

39. Lehmanns Volkshochschule. 6. Bändchen. Dr. Otto Weddigen, Gymnasialoberlehrer a. D. u. Doz. Die deutsche Sage und das deutsche Volksmärchen. Ihr Wesen, ihre Entstehung und Erklärung nebst bibliograph. Nachweisen zur Literatur der Sage, des Volksmärchens, des Volksschauspiels, der Sprichwörter, des Rätsels usw. 68 S. Stuttgart 1904, F. Lehmann. Geb. 1 M.

Lehmanns Volkshochschule ist im „Pädagog. Jahresbericht" Bd. 55, S. 237, gewürdigt. Weddigen bespricht im 6. Bändchen die Sage, Wesen, Unterschiede von Geschichte und Märchen, Arten, Zeit der Entstehung und anderes, daran schließen sich Bemerkungen über das Märchen und Büchernachweise. Das Buch ist ein wertvoller Wegweiser, die Sprache ist für breitere Volkskreise stellenweise wohl etwas zu abstrakt, ältere Schüler mit geeigneter Vorbildung werden es mit Nutzen gebrauchen können.

40. R. Fries, Unsers Herrgotts Handlanger. Eine Geschichte von den kleinen Leuten im Himmelreich. 208 S. 11. Aufl. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. 2 M.

41. — — Aus der Zerstreuung. Ebendas. 1905. Jeder Bd. 80 Pf.

Bd. 3. Schatten und Licht. Die Einsamen. 2 Erzählungen. 4. Aufl.

Bd. 6. Der Küster von St. Marien. Sing-Gretelein. 2 Erzählungen. 3. Aufl.

Bd. 7. Verborgen in Gott. 1 Erzählung. 3. Aufl.

Bd. 11. Des Trotzbauern Jüngster. Unſ' Herrgott un de Nimod'ſchen. 2 Erzählungen. 3. Aufl.

Die Neuauflagen der Schriften des verſtorbenen holſteiniſchen Paſtors mögen empfehlend angezeigt ſein.

42. Der deutſche Jüngling. Blätter zur Unterhaltung und Belehrung für die erwerbstätige Jugend. Herausg. vom Deutſchen Verein für das Fortbildungsſchulweſen. 5. u. 6. Bd. 240 u. 192 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Je 1,20 M.

Die beiden Bücher ſtellen die Bandausgabe der halbmonatlich erſcheinenden Zeitſchrift „Der deutſche Jüngling" dar. Sie enthalten gute Erzählungen, z. B. von Stöber, A. Richter, Roſegger, Stieler, Wieſe, dazu einzelne Gedichte, die neben der Unterhaltung eine Förderung im Gebrauch der Mutterſprache denen bieten werden, die dem Einfluß der Schule bereits ferner gerückt ſind; dazu kommen belehrende Abſchnitte aus dem Gebiet der nützlichen Kenntniſſe, doch auch die allgemeine Bildung wird berückſichtigt, wie die Abſchnitte über Schiller zeigen. Ergänzend treten kleinere Bemerkungen hinzu. Die Bilder dienen in erſter Linie der Erläuterung der belehrenden Abſchnitte. Bibliotheken der höheren Volksſchulklaſſen und der Fortbildungsſchulen ſei das Unternehmen zur Beachtung empfohlen.

43. Jugendblätter. Herausg. von Th. Weitbrecht. 70. Jahrg. 1905. 380 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 3 M.

Was die Leitung der Jugendblätter und die Auswahl des Leſeſtoffes angeht, ſo kann auf die Würdigung in den vorhergehenden Bänden des „Pädagogiſchen Jahresberichts" verwieſen werden. Erwähnt ſei, daß die Verlagshandlung die Ausſtattung weit reicher geſtaltet hat, zumal durch Beigabe ſchön ausgeführter Vollbilder.

44. Der Jugendgarten. Eine Feſtgabe für junge Mädchen. Erzählungen ernſten und heiteren Inhalts, Gedichte, Unterweiſungen aus Natur, Haus und Geſchichte, Beſchäftigungen, Sport und Spiele. 30. Bd. 287 S. mit 158 ein- und mehrfarb. Abbildungen. Stuttgart, Union. Geb. 4,50 M.

Der 30. Band des bewährten Jugendbuches ſei alten und neuen Freunden beſtens empfohlen. Leſerinnen von 12—14 Jahren kommen in Betracht.

45. **E. Schröder**, Rita. Erzählung für junge Mädchen. Mit 6 Einſchaltbildern von E. Roſenſtand. 331 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klaſing. Geb. 4,50 M.

Die Erzählung enthält wohlgelungene Szenen, namentlich die Schilderungen, wie ausgelaſſene Kinder ſich die langweilige Fahrt auf dem Ozeandampfer zu verkürzen ſuchen, können als geglückt bezeichnet werden. Im weiteren Verlauf erſchöpft ſich aber die Kunſt der Verfaſſerin mehr und mehr und ſie lenkt in die breite Bahn der Backfiſchgeſchichten ein, die mit etwas Liebesgeſchichte gewürzt zu werden pflegen. An einigen Stellen erhalten Schilderungen aus Indien, wo die Handlung zum größten Teil ſpielt, noch etwas Intereſſe. Die Ausſtattung iſt gewählt, die Bilder ſind in der Ausführung gut gelungen.

46. **Berta Clément**, Mutters Kleeblatt. Eine Erzählung für junge Mädchen. Mit 4 Vollbildern. 226 S. Stuttgart, G. Weiſe. Geb. 3 M.

B. Clément erzählt manche hübſche Szene aus dem Kinderleben, und ihre Schilderungen beweiſen ein freundliches Beobachten des Verkehrs der Mädchen von 13—15 Jahren untereinander. Die Charaktere der Kinder

werden freilich im ganzen Buch immer wieder genommen, wie sie am Anfang festgestellt worden sind, von Entwicklung dieses entwicklungsreichen Alters hören wir gar nichts. Damit mag es zusammenhängen, daß die Erzählung nicht über ein Zusammenstellen locker verknüpfter Einzelbilder hinauskommt. In diesen Bildern bemerken wir zuviel von den alten Farben, die in Mädchengeschichten verwendet zu werden pflegen. Das verwöhnte und das arme Mädchen, die schwer zu behandelnden Geschwister, etwas Hochmut, Eitelkeit, Heftigkeit, Gutmütigkeit, Schulszenen, Schülerinnenmogeleien mit hochnotpeinlichen Untersuchungen, die verfolgte und gerechtfertigte Unschuld und ähnliches. Cléments Schriften sind derart, daß man sie Mädchen, in diesem Falle 12—14 jährigen, unbesorgt in die Hand geben darf, wer aber von der Unterhaltungslektüre seiner Tochter eine Förderung für Geist und Geschmack wünscht, wird wohl anders wählen.

47. **Suse la Chapelle-Roobol**, Trotzkopf als Großmutter. Autoris. Übersetzung aus dem Holländischen von Anna Herbst. Mit 8 Tonbildern von Willy Planck. 1. bis 6. Tauf. 205 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 3,50 M.

Den Trotzkopfgeschichten ist die Kritik mit Recht entgegengetreten, da sie den heranwachsenden Mädchen einen Lesestoff bieten, der selbst für die Unterhaltung zu leicht ist. In dem vorliegenden Buche bildet den Mittelpunkt der Erzählung eine Liebesgeschichte, in der die Heldin die Rolle eines Dummköpfchens spielt, das in einem Lustspiel oder in einer Satire Heiterkeit erregt, aber nicht in eine ernste Erzählung paßt. Am Anfang hören wir einiges über den Unterschied von deutscher und amerikanischer Mädchenerziehung; der Gegensatz in den Anschauungen der beiden Völker ist aber nur sehr äußerlich gefaßt, und was über die Deutschen gesagt ist, ist mindestens sehr einseitig. Auch an anderen Stellen muß man Urteilen, die den jungen Leserinnen vorgeführt werden, fragend gegenüberstehen. Keines von den ernsteren Themen, die berührt werden, ist tiefer behandelt, nirgends wird auf das Seelenleben der Personen eingegangen. Wer an das Lesen des Buches mit ernsteren Gedanken herangetreten ist, wird es kaum mit Befriedigung aus der Hand legen.

48. **Theodolinde von Paschwitz**, Unser Oberndorf. Eine Geschichte für junge Mädchen. Mit Illustr. von M. Schmöle-Loretz. 251 S. Dresden 1905, E. Pierson. 3 M.

Die Geschichte führt als Selbsterzählung der Heldin die Schicksale eines jungen Mädchens uns vor, die dieses im Kreis einer zahlreichen Familie von den Tagen der Kindheit an erlebte. Die ersten Kinderspiele, der erste Unterricht, Trauerfälle, das Leben in ländlicher Zurückgezogenheit, die Schicksale der Geschwister gaben den hauptsächlichsten Stoff. Den Reiz des Ganzen macht die Schlichtheit aus, mit der die der Wirklichkeit entsprechenden Erlebnisse in guten und schlimmen Tagen berichtet werden. Die Zeichnung der Charaktere ist gut gelungen. Das Buch ist für Mädchen von 12—14 Jahren empfehlenswert.

49. **Dora Langewiesche**, Kinder, die Jesus segnete! 3 Erzählungen für Kinder von 8—12 Jahren. Mit 3 Originalillustr. von G. v. Veith. 115 S. Barmen, E. Müller. Geb. 1,50 M.

Die Erzählungen sind sehr ernst geschrieben, zu ernst für fröhliche Kindergemüter des Alters, das der Titel für die Leser in Aussicht nimmt. Dazu kommt eine stark hervortretende religiöse Tendenz, die wenigstens für die 8—10 jährigen zu hoch ist. Sie sind zu sehr als lehrhafte Beispiele für den zugrunde liegenden religiösen Satz verfaßt. Religiöse Gedanken, wie den der aufopfernden Liebe, zu behandeln, ist für Jugendschriften ein

ebenso edler Stoff wie für die große Dichtung, man denke an das „Lied vom braven Mann" und „Johanna Sebus", dann gehört aber eine andere dichterische Kraft zur Gestaltung, sonst wird das Religiöse zum Ausputz, zum Notbehelf, um der Erzählung einigen Wert zu verleihen, und diesem Fehler ist die Verfasserin nicht genug aus dem Wege gegangen.

50. **Josephine Siebe,** Otti. Sommertage aus dem Leben eines Kindes. Ein Buch für Kinder und Kinderfreunde. 144 S. Gotha 1906, F. E. Perthes. Geb. 2,40 M.

Die Verfasserin hat die kindlichen Charaktere und Erlebnisse mit viel Wirklichkeitssinn erzählt. Sie schildert, auf Geschlossenheit der Handlung verzichtend, die kleinen, frohen und ernsten Abenteuer, die dem Kinde wohlhabender Gutsbesitzer auf dem Lande zustoßen. Die Geschichte eignet sich für Mädchen von 10—12 Jahren.

51. **Ida Kunitz,** Die Tanzstunde. Erzählung für junge Mädchen. Mit 4 Bildern von Th. Volz. 5. u. 6. Tauf. 188 S. Stuttgart, G. Weise. Geb. 3 M.

Der Grundgedanke des Buches läßt sich in dem alten guten Satze zusammenfassen: Schönheit vergeht, Tugend besteht. Wie viele Mädchenbücher sind schon darauf aufgebaut worden! Und müssen denn unsere jungen Mädchen erst ein dickes Buch lesen, um das zu begreifen? Die Heldinnen sind 16—17 jährige. Nehmen wir auch für die Leserinnen ein etwas jüngeres Alter an, so muß doch grundsätzlich an der Forderung festgehalten werden, daß die jungen Mädchen, die der Schule entwachsen, auch für ihre Unterhaltung in die gute Volksliteratur eingeführt werden sollen. Dort werden sie für Herz und Geist finden, was sie brauchen, nicht in der wenig tiefgehenden Backfischliteratur.

52. **Maria Wyß,** Castello di Ferro. Eine Erzählung für die Jugend. 92 S. Zürich, Art. Inst. Orell Füßli. Geb. 1,50 M.

Die Geschichte der siebenjährigen Heldin ist freundlich erzählt, indes diese wird als viel zu reif für ihr Alter behandelt. Die Ausstattung des Buches ist sorgfältig, doch die Bilder stehen zum Teil in keiner Beziehung zur Geschichte. Sie und die Eigennamen erinnern fast allein daran, daß die Handlung auf norditalienischem Boden am Fuß der Alpen spielt. Die Erzählung berücksichtigt ihren Heimatsboden nur sehr wenig.

53. **Eva Treu** (Lucy Griebel), Miteinander. Erzählung für Mädchen von 11—13 Jahren. Sehr frei nach dem Englischen bearb. 187 S. Gotha 1905, F. E. Perthes. Geb. 2,40 M.

Von dem englischen Ursprung des Stoffes ist kaum noch etwas zu merken, die Verfasserin hat die Übertragung in den von ihr gedachten Lebenskreis recht glücklich durchgeführt. Sie erzählt die Geschichte von den zwölfjährigen Mädchen, die durch das Schicksal zusammengeführt werden, flott und mit Humor, nicht in einseitig lobender und tadelnder Weise, sondern mit dem rechten Schatten im Lichte, Kinder Art und Unart, wie sie im sorgfältig gehüteten Hause sich entwickelt und zum Guten ausläuft. Die Behandlung der halbreifen, kindlichen Charaktere ist in Schilderung und Reden durchaus gelungen.

54. **Hedwig Julia Laatsch,** Ein Jahr aus meiner Jugend. Pensionstagebuchblätter einer Fünfzehnjährigen. Für werdende Backfische aufgezeichnet. 160 S. Dresden 1905, E. Pierson. Geb. 2,50 M.

Die Erinnerungen aus der Pensionszeit sind freundlich geschrieben, aber der Inhalt bietet wenig, was des Festhaltens wert wäre. Freundinnen, Lehrerinnen, Unterricht, Theaterbesuche, Ausflüge, artige und un-

artige Streiche. Das, was sicher das Fesselndste am Stoff gewesen wäre, die geistige und seelische Entwicklung des Kindes zur Jungfrau, ist gar nicht berührt.

55. **Margarete Lenk**, Lenas Wanderjahre. Erzählung für die Jugend. 226 S. Zwickau, J. Herrmann. 1,80 M.

„Lenas Wanderjahre" ist eine sinnige Erzählung von einem Mädchen, das mit dem zwölften Lebensjahre zu Verwandten gegeben wird, während der Vater auf einer mehrjährigen Forschungsreise ferngehalten wird. Am Anfang der Geschichte tritt eine gewisse Gefühlsüberschwenglichkeit hervor und dem Kinde sind Reden in den Mund gelegt, die dem gedachten Alter nicht entsprechen. Später wird in flotter Erzählung das Leben im Hause des amerikanischen Landarztes und auf der Farm beschrieben, freilich von amerikanischem Wesen hören wir so gut wie nichts, die Geschichte könnte auch im Erzgebirge spielen. Der religiöse Zusatz, der in Lenks Schriften erwartet wird, ist mit Takt behandelt.

56. **Margarete Lenk**, Die Bettelsänger. Eine Erzählung für die Jugend. Mit Federzeichnungen von E. Ritscher. 230 S. 2. Aufl. Ebendas. 2 M.

Die Geschichte von den beiden Waisenkindern wird Mädchen von 11—13 Jahren freundliche Unterhaltung bieten, wenn auch Darstellung und Ausgestaltung der Vorgänge und Personen an künstlerischer Höhe vermissen lassen.

VII. Zeichnen.

Von

Martin Ludwig,

Lehrer an der städtischen Schule für Frauenberufe in Leipzig.

I. Entwickelung des Zeichenunterrichts.

Die Reform des Zeichenunterrichts ist aus dem Stadium der Negation des bisherigen Betriebes in das Stadium des Neuschaffens getreten. Das ist erfreulich. Mit diesem Zeitpunkte ist die Krisis überwunden, und es kann Gesundung des vielfach falsch behandelten Patienten — des Zeichenunterrichts — erhofft werden. Fast mußte man befürchten, daß er zu Tode gedoktert werden würde.

Von den Reformern ist vieles übertrieben worden. Entschuldigen wir dies damit, daß sie weit übers Ziel halten mußten, um dieses zu treffen. Es ist viel mit Phrasen gearbeitet worden. Die Periode der Produktivität, des Neuaufbauens wird den Reformern bald zeigen, daß man mit Redensarten keine Früchte vom Baume herunterholen kann. Die Wirklichkeit erweist sich gar oft ganz anders als das erträumte und erhoffte Land, dem man entgegengestrebt hat.

Vor allem ist von jedem Zeichenlehrer zu bedenken, daß er nach „alter" wie nach „neuer Methode" nur dann seine Schüler wahrhaft fördern wird:

1. wenn er sich an die Gesamtheit seiner Schüler wendet, nicht, wie es jetzt oft betont wird, an die guten Zeichner. Die allgemein bildenden Schulen haben alle Schüler gleichmäßig zu fördern; nicht aber Zeichentalente aufzuspüren, diese allein auszubilden, die Minderbegabten dagegen sich selbst zu überlassen. Der Wert des erteilten Zeichenunterrichts ist demnach nicht nach einzelnen veröffentlichten Proben von Schülerarbeiten zu beurteilen, sondern nach der Gesamtheit der von allen Schülern gemeinsam gelösten Aufgaben;

2. wenn er einen den Fähigkeiten der Schüler entsprechenden Stoff mit ihnen behandelt. Nichts werde verfrüht. Es ist durchaus nicht pädagogisch richtig, denselben Stoff auf allen Unterrichtsstufen darzubieten und zu glauben, daß die Kinder z. B. das Lindenblatt nach und nach doch richtig zeichnen lernen würden, wenn es in allen Klassen wiederkehrt. Das Kind verlangt stets etwas Neues. Sein Interesse darf nicht erlahmen. Der Schüler geht mit aller Kraft an die Wiedergabe des Neuen. Ist dieses den Kräften des Kindes angemessen, so gelingt die zeichnerische Wiedergabe.

3. Keinesfalls gelingt die Nachbildung oder, was dasselbe bedeutet, keinesfalls lehrt man das richtige Sehen, wenn man die Schüler ohne vorhergegangene Besprechung des Vorbildes zeichnen läßt.

Der Zeichenlehrer ist nicht nur bestellt, die Schüler zu beaufsichtigen — das könnte auch ein Unteroffizier leisten — sondern Zeichenunterricht zu erteilen, d. h., er hat die Schüler wie im Sprachunterricht durch Frage und Antwort, durch eigenes Denken und Urteilen zum Verständnis des angeschauten Zeichenobjektes zu führen. Das geistige Auge muß erst das leibliche Auge sehen lehren. Könnte es schon richtig sehen, wäre jedes Kind, was auch behauptet wird, ein Zeichenkünstler, so brauchten wir keine Zeichenlehrer. Das Kind kann nicht wesentlich gefördert werden, wenn es bloß zeichnet, ohne den darzustellenden Gegenstand nach Form und Farbe vollständig geistig zu beherrschen.

4. Ein Hauptförderungsmittel des Unterrichts besteht in der Korrektur der Schülerarbeiten. Manche Neuerer wollen nichts von ihr wissen; und doch ist es undenkbar, daß ein denkender Schüler mit Interesse weiterarbeitet, wenn ihm nicht durch die mündliche Korrektur seine Zeichenfehler zum Bewußtsein gebracht werden. Erst dann fühlt er festen Boden unter den Füßen und wagt es, höher auf der Leiter des Lernens emporzusteigen.

5. Die Technik des Zeichnens ist durchaus nicht so nebensächlich, wie manche Neuerer behaupten. Deshalb ist es nicht gleichgültig, welches Zeichenmaterial die Schüler benutzen, und daß es ihnen freigestellt werden könne, ob sie mit Bleistift, bunten Kreidestiften, Feder, Wischer oder in Pinseltechnik arbeiten. Ohne Übereinstimmung der technischen Darstellungsverfahren kann im Anfange des Zeichenunterrichts das ganze Resultat illusorisch gemacht werden. Auch die zu verwendenden Zeichenmaterialien müssen nach dem Grade der Schwierigkeit ihrer Behandlung zur Anwendung gelangen. Freie Wahl kann erst dem gereiften Schüler gestattet werden. Gerade die Beherrschung der Zeichenmaterialien, ihre sichere und leichte Verwendung erleichtern dem Anfänger sehr die eigentliche zeichnerische Arbeit.

6. Ein sicheres Urteil über die Zeichenfertigkeit der Schüler erhält man nur, wenn die Arbeiten in der Schule unter Aufsicht angefertigt werden. Häusliche Arbeiten unterliegen den verschiedensten Beeinflussungen und unerlaubten Hilfen. Sie verleiten den Schüler zur Unwahrheit. Kein Lehrer kann für zu Hause angefertigte Zeichnungen die Garantie übernehmen, daß sie von den Schülern selbst angefertigt sind.

Deshalb sollten dem Zeichenunterrichte in jeder Klasse wöchentlich mindestens vier Stunden Zeit gegönnt werden. Das bedeutete einen Vorteil für Schüler und Lehrer, für Schule und Leben.

Für den Schüler: Er würde nicht mit Hausaufgaben überlastet; er lernte das Zeichnen sicher beherrschen, es liebgewinnen und wertschätzen.

Für den Lehrer: Er könnte intensiver unterrichten und mehr individualisieren, als wenn er den Stoff, wie es jetzt am meisten geschehen muß, mehr bloß aphoristisch behandelt. Für Schule und Leben: Der Schüler würde so geübt werden, daß er das, was sich in Worten nur unzulänglich wiedergeben ließe, jederzeit zeichnerisch sicher beschreiben und darstellen könnte. Das wäre ein unbezahlbarer Vorteil für jeden Menschen. Hoffentlich kommt es einmal noch so weit!

Vorläufig sind die Aussichten dazu sehr gering. Man beschneidet die Zahl der Unterrichtsstunden, vermehrt den Stoff um Modellieren und Illustrieren und vergißt das alte „Non multa, sed multum!“

Eine Probe auf das Reformprogramm bildete die mit

der 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer in den Pfingsttagen zu Dresden abgehaltene große Ausstellung. Sie war in den prächtig dazu geeigneten Räumen der neuen 9. Bezirksschule in der Weise untergebracht, daß fast jede Schule einen für sich abgesonderten Raum bekommen hatte. Dadurch wurde die Übersicht sehr erleichtert. Und doch möchte ich dem zufällig vernommenen Urteil zweier Kollegen über den Erfolg der Ausstellung völlig beipflichten: „Wer soll sich in diesem Wirrwarr noch zurechtfinden?“ — Trotz des schönen, ausführlichen, künstlerisch reichgeschmückten Führers durch die Ausstellung? Ja, trotzdem. Es wurde einem schwindlig vor all der Freiheit.

Bei Anwendung der alten oder „veralteten“ Methode war ein sicheres, planmäßiges Fortschreiten aus allen Zeichnungen ohne weiteres ersichtlich. Hier ging das nicht so leicht. Nur die 15. Bezirksschule aus Leipzig hatte in dieser Weise ausgestellt. Sie fand die ungeteilte Bewunderung aller, die in jeder einzelnen Zeichnung einen sicheren zeichnerischen Fortschritt zu sehen gewohnt waren und die ebenso ungeteilte Verurteilung aller Modernen.

Zwei andere Leipziger Schulen hatten in moderner Weise gearbeitet, ohne mit ihren Erfolgen nur entfernt gleichgute Resultate gezeitigt zu haben. Namentlich war es nicht möglich, eine günstige Beeinflussung der Zeichnungen durch den geübten Form- oder Modellierunterricht nachzuweisen.

Dasselbe gilt von einer Berliner Gemeindeschule, deren zweidimensionale Arbeiten oft große zeichnerische Ungenauigkeiten und sehr naive Anwendung der bunten Kreiden aufwiesen. Den Glanzpunkt der Ausstellung bot die Königl. Zeichenschule zu Dresden (Vorschule der Königl. Kunstgewerbeschule und Zeichenlehrerseminar). Auf sehr solider Basis wird hier ein rationeller Fortschritt erstrebt. So ist es recht. Der Erfolg beweist es.

Die übrigen Dresdener Schulen waren mit mehr oder weniger Glück in das Lager der Reformer übergegangen. Am meisten erreichte unter allen höheren Schulen das Königl. Lehrerseminar zu Dresden-Plauen. Namentlich fanden Beachtung die prächtigen Porträt- und Tierstudien, sowie die Szenen aus dem Seminarleben. Die Dresdener Volksschulen hatten sich redlich bemüht, sich in die neue Richtung einzuleben. Wenn noch nicht alles so gelang, wie beabsichtigt war, so lag das an der Neuheit der Arbeit und an dem Übereifer der Reformer, der sich nicht genug tun kann. Doch ist zu hoffen, daß er sich nach und nach abkühlen und eine Verständigung auf mittlerer Linie möglich machen wird.

Namentlich haben mir die vielen angewandten praktischen Zeichenarbeiten gefallen: Mappen, Pappteller, Erinnerungsblätter, Abreißkalender u. dgl. m. wurden mit farbigen Punkten und Pinselstrichen ornamental oft sehr geschmackvoll dekoriert. Naturnachbildungen waren dies zwar nicht, aber die Übungen waren geeignet, den Sinn für schöne Raumverteilung zu wecken. Die Natur kam trotzdem zu ihrem Rechte in der Wiedergabe gepreßter Pflanzenteile, in der Silhouette von Pflanze und Tier und in der malerisch ein- und mehrfarbigen Wiedergabe plastischer Gegenstände.

Die Versuche im Illustrieren von Märchen und in der Herstellung selbstentworfener Postkarten erscheinen mir doch sehr verfrüht, wenig befriedigend und erfolgverheißend.

Die Ausstellung war ein Wagnis. Kann man ihren Erfolg auch nicht als völlig befriedigend bezeichnen, so hat sie doch aufklärend ge-

wirkt und Freunde und Gegner der Reformbewegung einander näher gebracht. Doch noch sehr, sehr viel Arbeit ist zu leisten, wenn ein so durchaus befriedigendes Resultat gezeitigt werden soll, wie es bei Anwendung der bisherigen Methode schon erreicht wurde.

In seiner jetzigen Gestalt erscheint der Betrieb des modernen Zeichenunterrichts noch zu vielgestaltig, zu verworren. Er arbeitet zu fieberhaft. Es fehlt ihm die innere Ruhe. Goethe sagt mit Recht: „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen."

Sehr beachtenswert sind folgende Begrüßungsworte des Dresdener Stadtschulrates Dr. Lyon, die er an die 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer richtete: „Im Namen des Magistrats der Haupt- und Residenzstadt Dresden heiße ich Sie herzlichst willkommen. Die Ausstellung zeigt den Stand in der Entwicklung des Faches, und es muß anerkannt werden, daß sich der Zeichenunterricht in kurzer Zeit zu einer achtunggebietenden Höhe emporgerungen hat. Während noch vor wenigen Jahren die abstrakte Linie und der regelmäßige Körper das Alpha und Omega der Weisheit zu sein schien, hat nunmehr im Wettersturm die ausschließlich abstrakte Methode wohl für immer dahingefegt. Freilich auch jener Naturalismus, der nichts weiter wollte als Natur und wieder Natur, der jedes Vorbild, jede geschichtliche Überlieferung, jede geregelte Übung verwarf, kann nun wohl als ein überwundener Standpunkt betrachtet werden. Zwei Grundsätze, so scheint mir, drängen sich immer klarer in den Vordergrund, der eine, daß das Zeichnen der Träger der Kunstbildung sein will, der andere, daß es als ein Ausdrucksmittel die Gleichberechtigung mit der Sprache erstrebt. Man sollte aber vorsichtig mit den Ausdrücken Kunsterziehung und Kunstbildung umgehen und sie nicht zur Phrase herabdrücken. Richtiger wäre es wohl, zu reden von Geschmacksbildung und Erziehung zum Geschmack. Zu den alten Begriffen „Denken und Reden" der alten Schule sind nun hinzugetreten: „Sehen und Handeln". Auge und Hand sind von gleicher Bedeutung wie Sprache und Mund, wenn man vom Schüler verlangt, daß er in Sprache und Schrift etwas erzähle, so muß man ihn auch dazu anleiten, sich mittels der Zeichnung und Farbe auszudrücken. Das Zeichnen soll in Zukunft nicht bloß eine mechanische Technik, sondern der Niederschlag innerer Erlebnisse sein. Meine Damen und Herren! Sie sind dazu berufen, das Volk der Dichter und Denker, das bisher vielleicht allzusehr den Blick nach innen richtete, auch auf die sichtbare Welt hinzuweisen. Wenn Sie aber dem Volke diese notwendige Ergänzung geben, wenn Sie von dem Gefühle durchdrungen sind, daß die Arbeit am Tempel der Kunst gleichbedeutend ist mit der Arbeit am Tore der Wissenschaft, so vergessen Sie doch niemals die Freiheit der Arbeit. Das Wichtigste beim Unterrichte ist die lebendige Persönlichkeit des Lehrers. Indem ich annehme, daß Sie mit mir gleichen Sinnes sind, heiße ich Sie herzlichst willkommen. Mögen Ihre Beratungen von glücklichem Erfolg sein, möge Ihre Versammlung Ihnen so frohe Stunden bereiten, daß Sie oft und gern an Dresden zurückdenken."

Die diesjährige Hauptversammlung gestaltete sich dank der Rührigkeit des Ortsausschusses zu einer der allerglänzendsten, welche der Verein bisher erlebte. Der Besuch war ungemein stark. Die etwa 600 Personen fassende Aula der 2. städtischen Realschule war bis auf den letzten

Platz gefüllt. Unter den Anwesenden befanden sich außer den zahlreichen Vereinsmitgliedern offizielle Vertreter von 22 Fachvereinen, 20 Lehrervereinen und 75 Ortschaften.

Die den Besuchern vom Dresdener Zeichenlehrerverein überreichte Druckschrift, welche das Festprogramm, ein Verzeichnis des Ehren- und Ortsausschusses, der Festordnung, der Vorträge und Leitsätze, der Ausstellungen und, was besonders hervorgehoben sein mag, ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis für gewerbliche Berufe — das erste in seiner Art — enthält, ist ein künstlerisch vornehm ausgestattetes Buch von über 100 Seiten (erschienen bei A. Müller-Fröbelhaus).

Die Anwesenheit so vieler offizieller Delegierten gab die Veranlassung zu einer am Mittwoch früh 8½ Uhr anberaumten Delegiertenversammlung, in welcher Beratungen über den event. Anschluß von Fach- und Lehrervereinen an den Verein deutscher Zeichenlehrer gepflogen wurden. Man beschloß, durch Vermittlung des Dresdener Lehrervereins die einzelnen Orts- und Landesvereine zu ersuchen, ihre entsprechenden Wünsche, Vorschläge und Gedanken über die Angelegenheit dem Verein deutscher Zeichenlehrer zwecks Weiterberatung zu unterbreiten. Elßner-Dresden, der sich schon so große Verdienste um das Zustandekommen der Hauptversammlung erworben hat, wurden die Vorarbeiten übertragen mit der Ermächtigung, sich selbst eine Arbeitskommission mit dem Sitze in Dresden zu wählen.

Ein anderes erfreuliches Resultat der Hauptversammlung ist eine Aussprache zwischen dem Verein deutscher Zeichenlehrer und dem Landesverein preußischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer, die einen solchen Ausgang nahm, daß man auf einen dauernden Frieden und ein gemeinsames Zusammenwirken für die Zukunft hoffen darf.

Interesse erregten die von einigen Herren veranstalteten Führungen durch die Ausstellung von Schülerarbeiten. Lebhaften Beifall fanden die Führungen Elßners und Brückners. Beide Herren hatten aber auch Ausstellungen veranstaltet, die sich sehen lassen konnten. Eine eigenartige und in ihrer Art hervorragende Veranstaltung war die Ausstellung „Kinderkunst" in Richters Kunstsalon, ermöglicht durch finanzielle Beihilfe Ferdinand Avenarius' und des Dürerbundes und die Unterstützung weiterer Kreise der Lehrerschaft. Herr Brückner unternahm mehrere lehrreiche Führungen durch dieselbe.

In der Versammlung hielten Vorträge:

I. Paul Herrmann, Maler und Zeichenlehrer in Dresden, über „Auffassung und Technik". 1. Im Zeichenunterricht sind die Kinder von Anfang an zu selbständiger Auffassung anzuhalten; 2. Die Zeichnung soll den Grad der Auffassung und die Stärke des Ausdruckes nachweisen; 3. Technische Übungen sind höchstens als Willensübungen zulässig; 4. Technische Fertigkeiten zu erzielen, ist nicht Aufgabe allgemein bildender Schulen, sondern die der Berufslehre.

II. Max Gabler, Architekt und Lehrer an der Handwerkerschule in Halle a. S., über „Der gute Geschmack im Dienste des Kulturfortschritts". Vortragender erörterte das Thema nach zwei Gesichtspunkten: 1. mit Rücksicht auf Förderung allgemeiner Geisteskultur und 2. mit Rücksicht auf Verbesserung unserer wirtschaftlichen Verhältnisse.

III. Fritz Weißenborn, Zeichenlehrer in Leipzig, über „Das Formen im Zeichenunterrichte". 1. Das Nachbilden körperlicher Dinge in körperlicher Form (das Formen) ist das wichtigste Hilfsmittel zur Erziehung

klarer und tiefer Formvorstellungen. 2. Es legt den Grund zu denjenigen ästhetischen Empfindungen, die durch Körperformen ausgelöst werden.

In Elsaß-Lothringen hat sich ein neuer „Verein für Zeichen- und Kunstunterricht" gebildet. Derselbe gibt eine eigene Zeitschrift als Beiblatt zum Elsaß-Lothringischen Schulblatte heraus.

Der Internationale Kongreß zur Förderung des Zeichenunterrichts hat seine Statuten veröffentlicht. Nach diesen ist der offizielle Sitz der Vereinigung die Schweiz. (Abdruck der Statuten in Nr. 1, 1905 der Zeitschrift d. V. dtschr. Z.-L.)

Bezüglich der Zeichenlehrer-Ausbildung wurde auf der 16. Generalversammlung des Bayerischen Realschulmännervereins in Nürnberg von der Sektion Nürnberg beschlossen:

„Es ist an das Königliche Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten die Bitte zu richten, es möchten aus pädagogischen und sozialen Gründen für die Zukunft zum Lehramtsexamen für Zeichnen und Modellieren an staatlichen Mittelschulen nur solche Kandidaten zugelassen werden, welche eine Industrieschule, ein Realgymnasium oder ein humanistisches Gymnasium absolviert haben und ein vierjähriges Fachstudium an einer Hochschule, wovon mindestens zwei Jahre auf die technische Hochschule zu treffen haben, nachweisen können.

Zur praktischen Ausbildung für die geprüften Kandidaten möge ein Seminar nach dem Vorbilde bereits bestehender Einrichtungen für die Philologen errichtet werden."

In der Zeichen-Sektion des Berliner Lehrervereins warnt Zeichenlehrer Wunderlich in seinem Vortrage „Zeichnen und Sprache" die Reformer vor zu weitgehenden Anforderungen an das Schulzeichnen. Das Zeichnen als Ausdrucksmittel für Vorstellungen und Gedanken könne keine Kunstübung, es müsse vielmehr ein andeutendes Skizzieren sein, wie es dem Techniker geläufig ist. Die Pflege des bewußten Sehens dürfe aber auch nicht außer acht gelassen werden. Naives Zeichnen lasse die klare Wiedergabe des Gesehenen nicht zu, und nur zielbewußte Arbeit mache das Zeichnen zu einem wirklichen Träger der Kunstbildung.

Unter der Überschrift „Zeichnen oder Kritzeln" wendet sich auch Fritz Berger-Leipzig in Nr. 33 und 34 der „Deutschen Schulpraxis" gegen die Oberflächlichkeit des modernen Zeichenunterrichts. Seine scharfen und zutreffenden Urteile haben einen positiven Grund. Verfasser hat, was er fordert, erlebt; bei den Reformern ist es meist bloße Spekulation. Die Phrase, die deshalb in der Reformbewegung eine ziemlich große Rolle spielt, bekämpft er an der Hand von Tatsachen und mit Zuhilfenahme wörtlicher Aussprüche anerkannter Koryphäen der Zeichenkunst.

Gegen die Beschaffung einer übergroßen Zahl von Modellen für den Zeichenunterricht nehmen zwei Artikel der „Hamburger Nachrichten" Stellung. Der Verfasser sagt u. a.: „Je weniger Modelle und Lehrmittel sich im Zeichensaale befinden, desto mehr werden die Augen des Lehrers und durch ihn auch die des Schülers sich öffnen für die Erscheinungen der Umgebung und ihren unterrichtlichen Wert." — „Wir glauben, daß es möglich, ja, vielleicht am allergewinnbringendsten ist, den Zeichenunterricht ohne jedes besondere Lehrmittel zu geben, und daß es für einen Lehrer, der in die Reform eingeführt werden

soll, nichts Besseres geben könnte, als ihn mit seinen Kindern in einen Zeichensaal bar jedes Modells und Lehrmittels zu stellen 2c."

Früher klagte man über Mangel an Zeichenmodellen, jetzt also schon über Überfluß. Die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte. Hält man sich im Zeichenunterricht soviel als möglich an natürliche Vorbilder, weist man an ihnen Schönheit und gesetzmäßige Bildung nach, so ist nicht zu befürchten, daß bei Benutzung von Modellen der Sinn für die Schönheit der Natur verloren geht. Mit seinen Schülern im Freien zeichnen zu können, ist dem Zeichenlehrer der Großstadt kaum möglich. Der Zeichensaal ist aber oftmals so aussichtslos, daß man von der mit den Augen erreichbaren „Natur" kaum künstlerische Förderung erwarten kann. Also eines tun und das andere nicht lassen!

Dem Zeichnen nach dem Objekt stellt man gegenwärtig das Typenzeichnen gegenüber und möchte es im Zeichenunterrichte gepflegt wissen. So wertvoll es für den Lehrer im Anschauungsunterrichte, in den Realien und anderen Fächern ist, sofort mit ein paar Strichen den Typus einer Katze, eines Hasen 2c. darzustellen, so unerläßlich es deshalb ist, daß der werdende Lehrer im Seminar auch im Typenzeichnen ausgebildet werden muß: für die zeichnerische Ausbildung, für das richtige Sehen oder gar für die heutzutage so oft übermäßig betonte „künstlerische Ausbildung" ist es nicht geeignet, sondern eher hinderlich als förderlich. Im wirklichen Zeichenunterrichte gibt es Nötigeres und Wichtigeres zu tun.

Amtliche Verordnungen.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten in Preußen hat am 26. Juni 1905 verordnet, daß methodische Schriften über Zeichenunterricht, denen Illustrationen als Muster der Darstellung beigegeben sind, in den Gemeindeschulen und Lehrerseminaren keinen Eingang finden dürfen, da zu befürchten sei, daß sie als bequeme Vorbilder zum Kopieren benutzt werden könnten, anstatt das Beobachten und Darstellen an Gegenständen der Umgebung und der Natur zu üben.

Unter dem 9. August 1905 erließ das Preußische Ministerium folgende Bestimmungen über Anlage und Einrichtung von Zeichensälen, die allgemeines Interesse beanspruchen dürften:

„Nach den Berichten über die Zeichenrevisionen ist an verschiedenen Schulen bei der Gestaltung der Zeichensäle nicht genügend Rücksicht auf die Zwecke genommen worden, denen ein solcher Raum zu dienen hat. Zur Vermeidung derartiger Mängel soll bei Projektierung von Zeichensälen tunlichst der sachverständige Rat der Revisoren des Zeichenunterrichts eingeholt und in den älteren Anstaltsgebäuden auf eine zweckmäßige Erneuerung der zum Teil veralteten und unpraktischen Einrichtungen hingewirkt werden. Zu diesem Zwecke hat das Unterrichtsministerium ein allgemeines Programm für die Anlage und Einrichtung von Zeichensälen aufgestellt, das nachstehend zum Abdruck gelangt.

A. Lage. Bei der Anlage von Zeichensälen ist folgendes zu beachten: Der Zeichensaal ist möglichst nach Norden und möglichst hoch zu legen. Zu vermeiden ist, daß durch draußen befindliche Gegenstände, z. B. gegenüberstehende große Gebäude, zurückgeworfenes Licht in den Raum fällt.

B. Form. a. Grundriß. Länge. 1. Jeder Schülerplatz erfordert in der Längsrichtung 0,80 m für den Zeichentisch und mindestens 0,80 m

für den Sitzraum. 2. Für die Aufstellung einer großen beweglichen Schultafel, für den Platz des Lehrers, für einen Tisch zum Aufstellen von Lehrmitteln und für die Gruppierung von Schülern um größere Modelle ist vor der ersten Tischplatte ein Raum von etwa 3,50 m erforderlich. Tiefe. 1. Die Länge der Tischreihen soll 5 m nicht überschreiten. Die Breite der einzelnen Plätze ist auf 0,80 m zu bemessen. 2. An der Fensterwand ist ein Gang von etwa 0,50 m, an der gegenüberliegenden Wand ein solcher von 1—1,50 m freizuhalten. Die Unterbrechung der Tischreihen durch einen Mittelgang ist unzulässig. b. Höhe der Fenster. Die lichte Höhe des Zeichensaales ist auf mindestens 4 m zu bemessen. Die Fenster müssen bei 1—1,20 m Höhe der Fensterbrüstung bis dicht unter die Decke reichen und oben möglichst geradlinig oder annähernd geradlinig abschließen. Sie sind den Tischreihen entsprechend anzuordnen. Es ist erwünscht, daß auf je zwei Tischreihen ein Fenster kommt. In diesem Falle ist die Breite der Fenster auf etwa 2,20 m zu bemessen. Fensterkreuze und sonstige das Fenster teilende Vorrichtungen sind so schmal als irgend möglich zu machen, damit nicht die durch das Fenster einfallende Lichtmasse in einzelne Lichtquellen zerlegt wird.

C. Nebenraum. Der für die Aufstellung von Modellschränken, Reißbrettständern usw. dienende Nebenraum ist so anzulegen, daß er vom Zeichensaale aus zugänglich ist.

D. Innere Einrichtung. a. Zeichensaal. 1. Fenstervorhänge, die zum Heraufziehen in ganzer Höhe einzurichten sind. 2. Zwischenvorhänge an den Fensterpfeilern. Dieselben sind zum Vor- und Zurückschieben einzurichten und sollen dazu dienen, die einzelnen Lichtquellen im Bedarfsfalle zu isolieren. Sie werden am besten an der Decke angebracht und endigen 0,70 m über dem Fußboden. Als Material für 1 und 2 ist lichtundurchlässiger Stoff zu wählen. 3. Bewegliche Zeichentische. Dieselben müssen mindestens 0,80 m tief und mit horizontal drehbaren und vertikal verstellbaren Modellhaltern und Standplatte und Aufhänger versehen sein. Es sind in der Regel nicht mehr als zwei Plätze an einem Tische anzuordnen. 4. Gewöhnliche Schemel. 5. Zeichenböcke (zum Auflegen des Reißbrettes beim Zeichnen nach größeren Modellen). 6. Drei freistehende Modellständer (zum Aufhängen größerer Modelle). 7. Drei freistehende Modelltische mit vertikal verstellbarer Platte (zum Aufstellen größerer Modelle). 8. Eine freistehende Schultafel mit dreh- oder verstellbarem Gestell. 9. An den Wänden angebrachte Schultafeln (1 m hoch) für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in etwa 10 m Länge, für höhere Lehranstalten in etwa 6 m Länge. 10. Ein großer Tisch. 11. Ein Stuhl. 12. Eine Wasservorrichtung mit Zubehör. 13. Eine Reißschiene. 14. Ein Winkel. 15. Ein Lineal. 16. Ein Zirkel. (Von 13—16 ist für Linearzeichnen an der Schultafel.) 17. Fünf bis zehn Wechselrahmen zum Aufstellen guter Vorbilder, hervorragender Schülerarbeiten. 18. Ein Thermometer. 19. Zwei Spucknäpfe. b. Nebenraum. 20. Reißbrettständer (Zahl und Größe nach Bedarf). 21. Verschließbare Lehrmittelschränke. 22. Ein großer Tisch.

E. Abendbeleuchtung. Kommt nur für höhere Lehranstalten in Betracht. In jedem durch die Zwischenvorhänge gebildeten Abteil ist eine größere Lichtquelle anzuordnen."

Das Programm der Kgl. Kunstschule in Berlin, die ausschließlich als Zeichenlehrer-Seminar zu betrachten ist, wurde in Nr. 29 der Zeitschrift d. V. dtschr. Zeichenlehrer veröffentlicht.

Für das Königreich Sachsen wurde am 1. Dezember 1904 eine neue Prüfungsordnung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen erlassen. (S. Nr. 3, 1905 ders. Zeitschr.)

Das Wesentlichste daraus enthält folgende von der Direktion der Kgl. Zeichenschule in Dresden erlassene Auskunft über Ausbildung der Zeichenlehrer in Sachsen:

1. Ort der Ausbildung. Seit Errichtung der Königlichen Zeichenschule (Vorschule der Königlichen Kunstgewerbeschule) zu Dresden als selbständige Anstalt — Michaelis 1866 — besteht an derselben als Abteilung B ein Kursus zur Ausbildung von Zeichenlehrern.

2. Besondere Aufgabe der Abteilung B (Zeichenlehrerkursus). Die Abteilung B der Königlichen Zeichenschule hat die Aufgabe, Zeichenlehrer für Volksschulen, höhere Lehranstalten und gewerbliche Schulen auszubilden.

3. Aufnahme in den Zeichenlehrerkursus. Bei dem Eintritt in den Zeichenlehrerkursus wird von Berufslehrern die Vorlegung des Zeugnisses über die Wahlfähigkeitsprüfung gefordert. Andere Bewerber haben entweder das Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule oder Realschule) oder wenigstens das auf einer solchen erworbene Zeugnis für den „Einjährig-Freiwilligen-Dienst" beizubringen. Wer nur Volksschulbildung besitzt, hat seine allgemeine Bildung in einer Aufnahmeprüfung darzutun, die sich auf Deutsch, Mathematik, Kunst- und Literaturgeschichte erstreckt. Alle Bewerber — gleichviel, welche zeichnerische Durchbildung sie genossen — haben in einer unter Aufsicht stattfindenden Prüfung Proben ihrer Fertigkeit in der Darstellung von Naturgegenständen abzulegen. Diese Prüfung dauert 6—7 Stunden.

4. Dauer des Zeichenlehrerkursus. Die Dauer der Ausbildung ist auf zwei Jahre festgesetzt. Es wird dabei angenommen, daß der Teilnehmer ausreichende Mittel besitzt, sich während dieser Zeit nur seiner Vorbereitung zu widmen. Bei Hospitanten, die in der Absicht den Kursus besuchen, die Fachprüfung im Zeichnen abzulegen, ist der Abschluß der Ausbildung — je nach der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit — nicht unter 4 Jahren zu erwarten.

5. Eintrittstermin. Die Aufnahme erfolgt zu Beginn des Schuljahres der Königlichen Zeichenschule, das ist Anfang Oktober jedes Jahres. Berufslehrern ist ausnahmsweise der Eintritt auch zu Ostern gestattet.

6. Eintrittsalter. Es ist ratsam, daß sich dem Zeichenlehrerberufe Männer widmen, die das 30. Lebensjahr noch nicht oder wenigstens nicht viel überschritten haben. Berufslehrer treten am besten unmittelbar nach der Wahlfähigkeitsprüfung ein. Andere Teilnehmer werden, wenn ihrem Eintritte nach Punkt 3 kein Hindernis entgegensteht, nicht vor dem 18. Lebensjahre zugelassen.

7. Reifezeugnis. Wer den Kursus an der Königlichen Zeichenschule mit Erfolg besucht hat, erhält ein Reifezeugnis ausgestellt, auf Grund dessen er zur Fachprüfung im Zeichnen zugelassen wird. Das genannte Zeugnis enthält außerdem eine Bemerkung darüber, für welche Art von Schulen der Inhaber als Zeichenlehrer geeignet erfunden worden ist.

8. Unterrichtsgegenstände. Der Lehrplan des Zeichenlehrerkurses umfaßt die Zweige, die zur Ausbildung von Lehrern für Volksschulen, höhere Lehranstalten und gewerbliche Schulen erforderlich sind, nämlich:

a) Zeichnen und Malen von Ornamenten, Natur- und Kunstformen (Pflanzen, Tieren, kunstgewerblichen Gegenständen), Innenräumen und landschaftlichen Motiven;
b) Zeichnen von Teilen des menschlichen Körpers und ganzen Figuren nach Gips und nach dem Leben;
c) Stilisieren von Pflanzen- und Tierformen; Entwerfen von Ornamenten;
d) Konstruktives Zeichnen (Projektionslehre, Schattenkonstruktion, Perspektive, architektonische Formenlehre, Werkzeichnen);
e) Modellieren nach der Natur;
f) Kunstgeschichte, allgemeine Pädagogik, Methodik des Zeichenunterrichts, Übungen im Vortragen und Unterrichten, Wandtafelzeichnen.

9. Schulgeld. Das Schulgeld beträgt für Reichsangehörige 60 M., für Ausländer 150 M. im Jahre.

Personalien:

Einer der größten, wenn nicht der größte Maler und Zeichner des vergangenen Jahrhunderts, Adolf Menzel, verschied am 9. Februar 1905 zu Berlin im Alter von 89 Jahren 2 Monaten. In mehrfacher Hinsicht hat er epochemachend gewirkt; er hat der modernen realistischen Geschichtsmalerei unerreichbar geistvolle Vorbilder gegeben; er hat im modernen Arbeiterbild und in der Entdeckung der Pleinair-Malerei bahnbrechend gewirkt und ist neben dem Schaffen auf diesen drei großen Arbeitsgebieten unablässig auf den Gebieten der Lithographie und des Kupferstichs tätig gewesen. Seine beiden Veröffentlichungen „Die Soldaten Friedrichs des Großen" (1849) und das Prachtwerk „Uniformstudien der Armee Friedrichs des Großen" (1851—57), seine Ölgemälde „Konzert in Sanssouci", „Friedrichs Tafelrunde" und „Das Eisenwalzwerk" sind weltberühmt.

Von dem zurzeit als so überaus wichtig betonten Skizzieren war er, einer der größten Zeichner aller Zeiten, kein Freund. In einem Briefe an Fräulein Sigora schreibt Menzel: „Und möglichst viel gleich ausführen — möglichst wenig skizzieren. Schüler soll gar nicht skizzieren."

II. Literatur.

1. Geschichte und Entwickelung des Zeichenunterrichts.

1. **Georg Fliese**, Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht. I. Jahrgang umfassend die Zeit bis zum Herbst 1904. 583 S. Mit 5 farb. Kunstbeilagen (Dreifarbendrucken) und 140 Faksimile-Illustrationen. Geb. 12 M. — II. Jahrgang umfassend die Zeit bis zum Herbst 1905. XXIV, XVI u. 703 S. Mit 101 Kunstbeilagen und Faksimile-Illustrationen von Schülerzeichnungen. Hannover, Helwingsche Verlagsh. 14 M.

Frieses Jahrbuch für den Zeichenunterricht ist ein höchst zeitgemäßes, freudig anzuerkennendes Unternehmen, dem der Erfolg nicht fehlen kann. Wohl auf keinem Unterrichtsgebiet ist mit so viel Fleiß, Eifer und Energie gearbeitet worden, wie auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts. Es ist dem einzelnen Lehrer, der den Zentralen der Bildung entrückt in der Provinz wirkt, kaum noch möglich, sich ein rechtes Bild von der Entwicklung des Zeichenunterrichts zu schaffen. So steht er nicht selten ratlos der Bewegung gegenüber. Denn die reichliche Literatur des Jahres sich zu beschaffen, dazu reicht das Gehalt nicht aus, und die

Ausstellungen der Zeichenlehrervereine zu besuchen ist gleichfalls oft nicht möglich.

Da kommt als Helfer in der Not Frieses Jahrbuch zu ihm und bringt ihm in einem stattlichen Bande alles das, was er zu seiner eigenen Fortbildung und Förderung seiner Schule bedarf.

Es bietet ihm illustrierte Abhandlungen hervorragender Fachmänner, macht ihn bekannt mit Bild und Lebenslauf bedeutender Zeitgenossen, und mit den Dahingeschiedenen, die auf dem Felde des Zeichenunterrichtes ehrenvoll gewirkt haben. Es gibt einen ausführlichen Überblick über den Stand des Zeichenunterrichts in den verschiedenen Ländern, teilt alle gesetzlichen Verfügungen über alle Schulgattungen und ihre Lehrer mit; es berichtet über alle der Förderung des Zeichenunterrichts dienenden Vereine und Versammlungen, bietet eine umfassende Zeitungsschau und macht mit der Literatur des Jahres bekannt. O, welche Fülle des Reichtums!

Besonders lobenswert ist es, daß sich das Jahrbuch nicht in den Dienst einer einzigen Richtung stellt, sondern für die Freiheit der Bewegung eintritt.

Zur Bearbeitung dieses überwältigend großen und reichen Stoffes steht dem Herausgeber ein Stab hervorragender Fachleute zur Seite.

Wir lernen sie kennen und hochschätzen, jeden in seiner Eigenart und in seiner Persönlichkeit; nicht, weil sie sich gegenseitig bekämpfen, ihrer voneinander abweichenden Ansichten und Erfahrungen halber, sondern weil sie uns tieferen Einblick gewähren in ihr friedliches Wirken und Schaffen, in das Werden und Wachsen ihrer Überzeugung. Da sprechen zu uns Flinzer-Leipzig, Wunderlich-Berlin, Konrad Lange-Tübingen, Kuhlmann-Altona, Scheffers-Dessau, Guébin-Paris, Elßner-Dresden, Meyer-Elberfeld, Friese-Hannover usf. Alle suchen den Zeichenunterricht zu fördern.

Welch herrliche Anregungen für eigene künstlerische Betätigung, sowie für die Förderung der Schüler gewähren die zahlreichen künstlerischen Beigaben eines jeden Bandes. Im ersten ist namentlich der Herausgeber stark dabei beteiligt, den wir bei dieser Gelegenheit als trefflichen Porträtisten kennen und schätzen lernen.

Es ist ganz unmöglich, auf dem engen, für die Beschreibung zur Verfügung stehenden Raum den überreichen Inhalt auch nur eines Bandes des Jahrbuches erschöpfend erörtern zu können. „Wo ihr's packt, da ist es interessant."

Um nur einiges zu erwähnen:

Wie prächtig sind die zahlreichen Studien der Professoren E. v. Gebhardt und Schirmer zu dem Artikel „Kunstunterricht und Kunst" von Georg Friese, „Leben im Zeichenunterrichte" schildert uns in Wort und Bildern W. Elßner-Dresden, „Alte Methode — neue Methode — und das Recht auf individuelle Methode" Fritz Kuhlmann-Altona. Professor Dr. Konrad Lange spricht zu uns über „Die Bedeutung der ästhetischen Illusion für den Zeichenunterricht", Otto Scheffers über „Das Linearzeichnen an realistischen Lehranstalten". Über „Notwendigkeit eines Wörterverzeichnisses, welches dem Zeichenunterricht angepaßt ist" schreibt L. Guébin-Paris (deutsch von Georg Friese) und Professor Fedor Flinzer gibt in der Betrachtung „Was lehrt uns Menzel?" zeitgemäße, aus dem Wirken und Schaffen dieses Koryphäen geschöpfte Folgerungen und Forderungen für die methodische Gestaltung des Zeichenunterrichts.

Als Zeitgenossen werden uns bildlich und biographisch näher ge-

bracht: Fritz Kuhlmann, Dr. Konrad Lange, Direktor Molkenboer, Dr. Pabst, Paul Stade, Louis Prang und Mary Hicks Prang, Friedrich Stillcke, Dr. E. J. A. Stuhlmann, Bartholomäus v. Székely, Joseph Vaughan und John Young. Der Chronist des Zeichenunterrichts, Th. Wunderlich, gibt einen interessanten Rückblick auf den Stand desselben vor 100 Jahren, und bringt das Totenopfer dar für Wilhelm Behrens-Nürnberg, Rich. Hofmann-Plauen, Ernst Ewald-Berlin, Valentin Ruths-Hamburg, Theodor Sturtevant-Breslau, Guido Hauck-Berlin, Josef Wildt-Reichenberg i. B., Franz Reuleaux-Charlottenburg, H. L. Boersmas'Gravenhage und Mr. J. T. Cook-Sheffield. Doch genug!

Das Inhaltsverzeichnis des zweiten Bandes umfaßt nicht weniger als 14 Seiten.

Das in jeder Beziehung vorzüglich ausgestattete Werk ist allen Kollegen auf das beste zu empfehlen; Schul- und Lehrerbibliotheken dürften es bald als unentbehrliches Inventar zu schätzen wissen.

2. Lehrbücher und Reformschriften.

1. Prof. **Adalbert Micholitsch**, Der moderne Zeichenunterricht. Ein Leitfaden für den gesamten Zeichenunterricht. I. Bd. 291 S. mit 4 farb. Tafeln u. 316 Textfig. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 6,80 M.

Professor Micholitsch ist einer der bestbeleumundeten Autoren auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts. Schon wiederholt bin ich in der angenehmen Lage gewesen, seine Publikationen als durchaus gut und beachtenswert zu empfehlen. Auch in betreff des vorliegenden Buches kann ich dies ohne jede Einschränkung tun. Das will etwas sagen in einer Zeit, da so viele die günstige Gelegenheit wahrnehmen, dadurch von sich reden zu machen, daß sie ihre unvergorenen Ideen in aufdringlichster Weise an die große Öffentlichkeit bringen, ohne sie ausreichend praktisch erprobt zu haben.

Wieviel Spreu findet sich unter dem ungeheuren Wust der Zeichenunterrichtsliteratur!

Dieses Buch macht eine erfreuliche Ausnahme. Hier wird nichts dargeboten, was nicht auf das gründlichste in der Schulpraxis durchgeprüft und als brauchbar befunden wurde. Auch den Neuerern ist Micholitsch prüfend nahegetreten, und hat von ihnen für die Schule angenommen, was gut war. Im wesentlichen unterscheidet er sich von denselben dadurch, daß er weniger das impressionistisch-malerische, sondern vor allem das zeichnerische Moment des Unterrichts betont.

Wer selbst in ähnlicher Weise gearbeitet hat, muß Micholitsch ohne weiteres recht geben. Und diejenigen, die in der extremsten Richtung arbeiten, werden durch ihre negativen Erfolge früher oder später gezwungen werden, ihre himmelstürmenden Pläne durch ein kräftiges Rückwärtsdrehen der zu hoch gespannten Schraube auf ein vernünftiges, d. h. in diesem Lebensalter, und unter den gebotenen Verhältnissen mögliches, der Mehrzahl der Schüler erreichbares Ziel herabzudrehen.

Das Buch vereinigt alle in den bisherigen Schriften des Verfassers niedergelegten Erfahrungen. Zur Klarstellung der dargebotenen Gedanken wurden zahlreiche Illustrationen, auch farbige Tafeln beigegeben. Damit die Beweiskräftigkeit der Methode sicher dargelegt werden konnte, wurde für jene Abbildungen, die nach Zeichnungen und Malereien von Schülern hergestellt wurden, nur Arbeiten solcher Schüler ausgewählt,

die nie einen Privatunterricht im Zeichnen genossen haben und die ihr Können daher nur der Schule verdanken.

Für junge Lehrer gibt es zurzeit keinen besseren Führer, sie vor Mißgriffen und unnützen Versuchen zu bewahren. Doch auch der ältere erfahrene Lehrer wird mit Befriedigung Einblick nehmen in das ehrliche Arbeiten eines Berufsgenossen und dadurch manche Anregung für sein eigenes Wirken empfangen. Zu wünschen wäre, daß das Buch in Laienkreisen größte Verbreitung fände, um auch dem Fernerstehenden zu zeigen, welche große Bedeutung der wirklich gute Zeichenunterricht auf das gesamte geistige Leben der Schüler auszuüben vermag, wie nur er im wahren Sinne des Wortes künstlerisch zu erziehen geeignet ist.

2. Schulrat **Ant. Anděl.** Der moderne Zeichenunterricht an Volks- und Bürgerschulen. Ein Führer auf dem Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. III. Teil. 21 S. Text u. 33 Tafeln in Farbendruck. In Mappe. Wien, R. v. Waldheim. 6,80 M.

Mit Freuden begrüßen wir den III. Band des schon wiederholt an dieser Stelle lobend besprochenen Unternehmens. Vorliegender III. Teil behandelt das Zeichnen nach Gegenständen aus der Wirklichkeit. Ein ausführlicher, mit Abbildungen versehener Text führt leicht und sicher in das Wesen dieses Zeichnens ein. Anděl führt alle Wirklichkeitsformen auf die typischen Grundformen zurück und gibt praktische Anleitung für die Art der Darstellung durch Umriß, Silhouette, ein- und mehrfarbige Malerei, sowie zur ornamentalen Verwertung der gezeichneten Formen. Die meist in mehrfarbigem Druck musterhaft ausgeführten Tafeln erläutern den Text auf das beste. Die zeichnerischen Muster behandeln zunächst ebene flache und dann ausgesprochen dreidimensionale Objekte in instruktivster systematischer Weise. Die Darstellung der Gebrauchsgegenstände, Blumen, Früchte und Tiere erfolgt erst rein naturalistisch, sodann in praktischen Anwendungen mit farbenprächtiger dekorativer Wirkung.

Wer nach einer kurzen sicheren Anleitung mit ausgeführten Musterarbeiten für den modernen Zeichenunterricht sucht, wird mit diesem Werke Andělš wohl bewahrt sein und sichere Erfolge im Unterrichte erzielen.

3. **Hermann Lukas,** k. k. Schulrat, und **Hugo Ullmann,** k. k. Gewerbeschullehrer, Elementares Zeichnen nach modernen Grundsätzen. I. u. II. Teil. Mit ausführlichem Text u. 41 Tafeln in Schwarz- u. Farbdruck. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. In Leinen geb. 3,75 M. u. 4,80 M.

Trotz der großen Zahl moderner Anleitungen für den Zeichenunterricht ist dieser Leitfaden als eine wirkliche Bereicherung der Zeichenliteratur zu betrachten. Bildet er doch eine Vermittlung zwischen alter und neuer Methode, indem er von dem Bisherigen beibehält, was gut ist, und dazunimmt, was die Reformer Gutes bieten. Er ist übersichtlich, vermeidet alle Weitschweifigkeit und ist doch leicht verständlich. Dabei wirkt er überzeugend, weil er nichts Unbilliges verlangt und das Dargebotene sehr praktisch in Wort und Bild vorführt. Das in dieser Anleitung Niedergelegte ist nicht durch Spekulation entstanden, sondern in praktischer Schularbeit erworben worden.

Mit Recht verwenden die Verfasser nur leicht zu beschaffende Modelle, weil die Reform des Zeichenunterrichts durch Hinweis auf die von Lehrmittelanstalten empfohlenen teueren Modelle, deren Beschaffung nur sehr gut dotierten Schulen möglich ist, wenn nicht verhindert, so doch zum mindesten sehr verzögert wird.

Die beigegebenen Bildertafeln bieten eine reiche Auswahl geeigneter Beispiele als Muster zeichnerischer Darstellung aus der Umgebung des Kindes in einfachster Linienführung bis zur vollen, farbig-malerischen Wirkung. Für Farbstift- und Pinseltechnik, sowie für Farbtreffübungen sind besondere Tafeln beigegeben. Der geometrischen Grundform und dem Ornament wird das ihnen gebührende Recht zuteil. Der 1. Teil behandelt das 1.—4., der 2. Teil das 5., 6. und 7. Schuljahr.

Das Werkchen wird seiner Gediegenheit halber nicht nur in Österreichs Schulen, sondern auch in Deutschland die gebührende Würdigung finden, und man wird überall dem Erscheinen des 3. Teiles (8. Schuljahr) gern entgegensehen.

4. Dr. **Görland**, Die Halbheit der deutschen Zeichenreform. 20 S. Berlin, L. Oehmigkes Verl. 40 Pf.

Der Verfasser, der sich selbst als Theoretiker bezeichnet, erkennt die Errungenschaften der Zeichenreformbewegung voll an, tadelt jedoch, daß sie in einseitiger Weise die bildende Kunst betont zuungunsten des Kunstgewerbes.

Mit Recht sagt Dr. Görland, daß der Zeichenunterricht nicht allein im Dienste eines gesteigerten Kunstgenusses, sondern ebensosehr im Dienste der Erwerbsfähigkeit stehen muß. Er verlangt daher Pflege des Ornaments und des bewußten Farbensehens, der Farbenharmonie. Verfasser würdigt besonders den kunsterzieherischen Wert des ornamentalen Zeichnens. Zu dem Zwecke wünscht Dr. Görland innigste Beziehungen zwischen Stilistik und Bildkunst und macht recht beachtenswerte Vorschläge, die gewiß den Beifall aller Praktiker finden werden.

Sehr richtig bewertet er die bisherigen positiven und negativen Erfolge des Zeichenunterrichts nach den neuen preußischen Lehrplänen und gibt Mittel und Wege an, um dieser Halbheit abzuhelfen.

Sehr lesens- und beachtenswert.

5. Prof. O. **Pupikofer**, Begleitung für das Volksschulzeichnen. Auf Veranlassung der thurgauischen Lehrerschaft herausgegeben. 104 S. Text mit ca. 1400 Illustrationen. Leipzig, M. Sängewald. 1,60 M.

Wir finden in diesem Leitfaden eine das geometrische Moment streng betonende, systematisch aufs beste durchgeführte, zeichnerisch an Beispielen fast überreiche Anleitung, die zwar Natur und Umgebung des Schülers zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht, die aber den Reformern des Zeichenunterrichts zu konservativ erscheinen dürfte, da sie offenbar auf die Verwertung des Zeichnens im Ornament hinarbeitet. Das ist an und für sich genommen kein Fehler. Denn zuletzt kommt es doch darauf an, daß die Schüler richtig sehen und zeichnen lernen, und das kann auf diesem Wege ebenso sicher geschehen, als auf einem anderen. Das Körperzeichnen wird freilich von Pupikofer zu sehr benachteiligt; sind ihm doch im Anhang nur 4 Seiten gewidmet. Dem Darstellen des Körperlichen ist jedoch das Interesse der Schüler in weit höherem Maße gewiß, als dem Darstellen ornamentaler Gebilde. Sicher könnte der Stoff zum Vorteil des Unterrichts so verteilt werden, daß die Hälfte der dem Zeichnen zugemessenen Zeit auf die Darstellung des Körperlichen nach dem wirklichen Gegenstande gewidmet wäre, ohne daß die Ausbildung im Darstellen der Fläche darunter litte. Das praktische, reichhaltige und billige Werk verdient volle Beachtung.

6. Dr. **Ulrich Diem**, Hat der bisherige Zeichenunterricht die Grundgedanken Peſtalozzis verkörpert oder weiter entwickelt? 56 S. Zürich, Hofer & Co. 1,50 M.

Dr. Diem nimmt in dem Kampfe um die Reform des Zeichenunterrichts eine vermittelnde Stellung ein. Die Reform war notwendig, weil Peſtalozzi ſelbſt kein Zeichner war, weil er ſeine Gedanken über die Ausübung des Zeichenunterrichts nicht ſelbſt praktiſch erproben konnte, ſeine Hilfskräfte (Buß und Schmidt) aber ihn nicht richtig verſtanden. Dr. Diem verlangt einen Lehrſtoff, der dem kindlichen Intereſſe in erhöhtem Maße entgegenkommt, und der eine anregende, vielſeitige Stoffbehandlung nach künſtleriſchen Geſichtspunkten ermöglicht. Verfaſſer empfiehlt daher für die erſten drei Schuljahre: Gedächtniszeichnen im Zuſammenhang mit dem Anſchauungsunterricht, für die Mittel- und Oberſtufe: Zeichnen nach Gebrauchsgegenſtänden, nach Motiven aus der Pflanzen- und Tierwelt, Darſtellungen ſowohl nach ihrer Form, wie nach der farbigen Erſcheinung, und zwar direkt nach den natürlichen Vorbildern, nicht nach Vorzeichnung an der Wandtafel, Wandtabellen ꝛc. Auf allen Stufen ſoll eine fortwährende intenſive Pflege des Gedächtniszeichnens ſtattfinden. Dr. Diem empfiehlt: 1. gleich intenſive Pflege des „bewußten" und des „maleriſchen" Sehens, 2. das Pinſelzeichnen als notwendige Ergänzung des bisherigen Zeichnens zu berückſichtigen, 3. auf allen Stufen das „malende" Zeichnen im ſachlichen Zuſammenhang mit dem ſyſtematiſchen Zeichnen zu pflegen, 4. Übungen im Kombinieren gegebener Motive zu Ornamenten und deren dekorative Verwendung vorzunehmen und 5. womöglich mit dem Zeichenunterricht Handfertigkeitsübungen (Falzen, Ausſchneiden und Modellieren) zu verbinden.

Zur Verwirklichung der Reformbeſtrebungen hält der Verfaſſer eine durchgreifende rationelle, zeichneriſche Ausbildung der Lehrerſchaft in den Lehrerbildungsanſtalten für unumgänglich nötig.

Mit Freuden iſt zu konſtatieren, daß Dr. Diem ſagt: „Der bedeutendſte Fortſchritt, der im Laufe des letzten Jahrhunderts ſeit der Peſtalozziſchen Schule auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts erzielt wurde, iſt ohne Zweifel in der Fortbildung und Umgeſtaltung der Peſtalozziſchen Zahl- und Maßanſchauungslehre durch Fedor Flinzer in Leipzig zu ſuchen. Dieſes Erbe muß die Reformbewegung meines Erachtens unbedingt und dankbar übernehmen."

Auf dieſem Fundament läßt ſich wohl eine Verſtändigung zwiſchen den Vertretern der bisherigen Methode und den Reformern anbahnen, wenn man ſich nicht ſcheut, auch dem Gegner die Ehre zuteil werden zu laſſen, die ihm gebührt. Denn in Wirklichkeit ſind es doch gar nicht Gegner, die ſich hier gegenüberſtehen: Suchen doch alle das Beſte für die Schüler, jedes einzelnen Wohl und die Förderung des Ganzen.

Das ſtreng ſachlich gehaltene, mit warmer Überzeugung geſchriebene Buch verdient allſeitige Beachtung.

7. **Guſt. Chroſciel** und **Joh. Steiner**, Anleitung zur Einführung des Lehrplanes für den Zeichenunterricht vom 12. Juni 1902 in einfache Schulverhältniſſe. 121 S. Text u. 16 Tafeln Zeichnungen. Leipzig, Dürrſche Buchh. 2 M.

Der Leitfaden iſt für die Landlehrer beſtimmt, denen die Ausübung des modernen Zeichenunterrichts die meiſten Schwierigkeiten bereitet. Mit Recht vermeiden es die Verfaſſer, eine große Zahl Zeich-

nungen zu bringen, die, anstatt der Natur als bequeme Vorlagen zu benutzen, für viele eine große Versuchung bedeuten würden. Das Schwergewicht ist auf den Text gelegt, der in den 4 Abteilungen für Unter-, Mittel- und Oberstufe und für Linearzeichnen nach Mitteilung des amtlichen Lehrplanes im theoretischen Teil die Stoffauswahl für einfache und für bessere Schulverhältnisse, die Lehr- und Lernmittel, sowie die Methode behandelt und den Lehrplan für eine einklassige Schule mitteilt. Der praktische Teil gibt zu jedem Hefte Erläuterungen der auf den Musterblättern dargebotenen Zeichnungen. Das Ganze ist gut und zweckmäßig eingerichtet, und dürfte das Buch wesentlich dazu beitragen, der Einführung des Zeichnens nach der Natur und den wirklichen Gegenständen in Landschulen förderlich zu sein. Empfohlen.

8. **O. und A. Schneider,** Der Zeichenunterricht in seiner Neugestaltung. 104 S. mit vielen Textabbildungen, sowie 23 ein- u. mehrfarb. Tafeln. Düsseldorf, L. Schwann. Geb. 3,60 M.

Diese recht praktische Anleitung zeigt in Text und Bild, in welcher Gestalt der neue Zeichenunterricht in der Schule lebensfähig werden und bleiben kann. Ein Hauptvorzug des an Erfahrungen und praktischen Winken reichen Buches liegt darin, daß sich die Verfasser im Stellen der Ziele für die einzelnen Stufen weiser Mäßigung befleißigen. In erster Linie sollen die Darlegungen die methodische Behandlung fördern. Alle Arten des freien Zeichnens, sowie das Linearzeichnen erfahren gebührende Berücksichtigung. Wertvoll sind auch die im Anhang mitgeteilten Lehrpläne für die Übergangszeit in ein- und zweiklassigen Schulen, für drei- bis achtklassige Schulen und das Verzeichnis der Lehr- und Lernmittel.

9. **Albert Geyer,** Der neue Zeichenunterricht. 1. Heft: Unterstufe. 2. Aufl. 4 S. Text u. 12 Tafeln mit 177 Abbildungen. 1 M. 2. Heft: Mittelstufe. 2. Aufl. 2 S. Text u. 20 Tafeln mit 112 Abbildungen von Blättern, Schmetterlingen, Fischen, Federn und Flügeln. 2 M. 3. Heft: Oberstufe. 2. Aufl. 3 S. Text u. 21 Tafeln mit 199 Vorbildern körperlicher Gegenstände. Langensalza, Schulbuchh. 2 M.

Da im neuen Zeichenunterricht alle Vorlagen verboten sind, ist es unerfindlich, wie diese Hefte, die doch nur Vorlagen enthalten und nicht die geringste Anleitung für das Zustandekommen einer Zeichnung nach dem wirklichen Gegenstande, solchen Beifall finden konnten, daß nach 4 Monaten schon die 2. Auflage nötig wurde. Es liegt die Gefahr nahe, daß diese bequemen Vorbilder, unter Umgehung der Natur, den Schülern zur Nachbildung in die Hand gegeben werden. Dazu sind sie jedoch gar nicht geeignet, da sie zu klein ausgeführt und die perspektivischen Darstellungen von Gebrauchsgegenständen sämtlich verzeichnet sind.

10. Zeichenunterricht, Der moderne, an unseren höheren Schulen, herausgeg. vom Vorstand des Landesvereins preuß. für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. 34 S. mit Abb. Bochum, O. Hengstenberg. 60 Pf.

Die Broschüre beabsichtigt, auf Grund zweier mitgeteilter Abhandlungen ein erschöpfendes Bild zu geben von der bisherigen untergeordneten Stellung des Zeichenunterrichts im Organismus der höheren Schulen und von der in vielen Beziehungen unhaltbar zu nennenden Lage des Zeichenlehrerstandes. Gefordert wird mit Recht, daß der Zeichenunterricht den anderen Unterrichtsdisziplinen gleichgestellt, und daß die Zeichenlehrer auf Grund ihrer Vorbereitung dem übrigen Lehrpersonal

gleich gewertet werden möchten. Auch werden praktische Vorschläge zur Beseitigung der bestehenden mißlichen Zustände angeführt. Vor allem wird gefordert eine gründliche wissenschaftliche und künstlerische Vorbereitung auf den Zeichenlehrerberuf und dadurch bedingte größere Verwendbarkeit im Unterricht. Sehr beachtenswert.

11. **Fritz Kuhlmann**, Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. III. Museum und Zeichenunterricht. 16 S. mit vielen Illustrationen u. 2 Farbdrucktafeln. 85 Pf. IV. Der Mensch als Gegenstand des Schulzeichenunterrichts und seine Bedeutung für die künstlerische Erziehung. 76 S. mit über 100 Schülerzeichnungen. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 2 M.

In Heft III weist Kuhlmann nach, daß heutzutage die Einrichtung der meisten Museen es dem Lehrer zur Unmöglichkeit macht, einen Museumsbesuch für die Schüler gewinnbringend zu gestalten. Selbst die beste Erklärung der Museumsgegenstände bleibt für die Schüler unfruchtbar, wenn sie nicht dazu erzogen worden sind, richtig zu beobachten. Zur Beobachtung zu erziehen, gibt es nur ein Mittel: das Zeichnen. Im Museum soll gezeichnet werden. In einer engen Verbindung des Schulzeichenunterrichts mit dem Museum erblickt der Verfasser mit Recht eine bedeutsame Förderung der eigensten und höchsten Zwecke des Museums, zugleich aber auch einen mächtigen Hebel zur Förderung des modernen Zeichenunterrichts. Zeichenlehrern und Museumsverwaltungen bestens empfohlen.

In Heft IV begründet Kuhlmann ausführlich die Notwendigkeit der Darstellung der menschlichen Figur auf allen Stufen des Zeichenunterrichts und zeigt dann, wie an die naiven Kinderdarstellungen des Menschen im Zeichenunterrichte mit Erfolg angeknüpft werden kann. An der Hand vieler Schülerzeichnungen und zum Vergleich herangezogener Kunstwerke gibt Kuhlmann eine beachtenswerte Anleitung, den Menschen als Gegenstand des Schulzeichnens zu behandeln, gedächtnismäßig und nach dem Leben ihn gehend, laufend, ziehend, schiebend, tragend, jung und alt, in seinem Verhältnis zur Natur und ihren Erscheinungen darzustellen. Er zeigt, wie Illustrationsübungen auszuführen sind, wie Straßentypen, Karikaturen, Charakterisierungsübungen zustande kommen, und weist nach, daß der Mensch als Ausgangs- und Mittelpunkt des Zeichenunterrichts zu betrachten ist.

Die beachtenswerte Anleitung verdient größte Verbreitung, denn sie wird dazu beitragen, dem Zeichenunterrichte wahres inneres Leben zu verleihen.

12. **G. Knebel**, Inwiefern ist der moderne Zeichenunterricht in erster Linie berufen, die Kunsterziehungsfrage zu lösen? Mit dem ersten Preise ausgezeichnete Bewerbungsschrift. 15 S. Bochum, O. Hengstenberg. 50 Pf.

Eine Preisarbeit kritisieren? Nein, nur empfehlen kann man dieses kleine, von größter Sachkenntnis zeugende Werkchen. Es zeigt, welche Wege der Zeichenunterricht einzuschlagen hat, um unter den vorliegenden, vielfach hemmenden und bedrückenden Verhältnissen soviel als möglich zur Förderung der künstlerischen Erziehung beizutragen, und gibt die wichtigsten Bedingungen an, die erfüllt werden müssen, um diese eminent wichtige Frage einer zufriedenstellenden Lösung entgegenzuführen.

13. **H. Grothmann**, Das Zeichnen an den allgemein bildenden Schulen mit besonderer Berücksichtigung der preußischen Lehrplanbestimmungen. Berlin, Ferd. Asheim. Geb. 7 M.

14. Dr. **Georg Kerschensteiner**, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München, C. Gerber. 12 M.

3. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **A. Kallros**, Spielendes Zeichnen. Große Ausg.: 3 Hefte zu je 15 Tafeln u. 176 Figurenteile in Karton 4 M. Kleinere Ausg. 3 M. Je 75 Pf. Ravensburg, O. Maier.

Ein neues Spiel: Durch Legen verschieden großer, gerader und gebogener Stäbchen sollen den Kleinen mit Hilfe der in den Heften enthaltenen Vorlagen die ersten Begriffe des Zeichnens beigebracht, auch sollen die Vorlagen dem Rechnen und dem Lesen dienstbar gemacht werden. Die verschiedensten dem kindlichen Verständnis angepaßten Gegenstände, Personen, Tiere, Buchstaben und Ziffern sind mit den einfachsten Hilfsmitteln ihrem besonderen Zwecke entsprechend in gelber, roter und blauer Farbe dargestellt worden. Dieses Zeichenspiel ist ein ganz vorzügliches, methodisch durchgearbeitetes Beschäftigungsmittel im Sinne Fröbels für Vorschulpflichtige und Kinder der beiden ersten Schuljahre.

2. **E. Hoffmann**, Das Zeichnen auf der Schiefertafel. 12 Tafeln. Ravensburg, O. Maier. Geb. 1 M.

Diese Vorlagen, dem Interessenkreis der ABC-Schützen und ihrem Können angepaßt, können als völlig geeignet für den vorbereitenden Zeichenunterricht empfohlen werden.

3. Dr. **Siegfried Levinstein**, Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. 119 S. Text. Dazu 169 Figuren auf 85 Tafeln u. 18 Tabellen im Text. Mit einem Anhang vom Kgl. S. Hofrat Prof. Lamprecht. Leipzig, R. Voigtländer. 10 M.

Das ist ein für Eltern, Lehrer und Kinderfreunde gleich interessantes Buch. Der Verfasser bringt darin in sehr mühevoller Arbeit den Beweis, daß die Entwicklung der bildlichen Darstellung bei unsern Kindern in Kunst und Kulturgeschichte reichliche Analogien findet. Dieser Nachweis wird geführt an der Hand einer großen Zahl gut reproduzierter Kinderzeichnungen und vergleichender Nachbildungen von Kunstwerken der alten Kulturvölker. Verfasser hat die Sache statistisch behandelt und die Resultate graphologisch in vielen Tabellen dargestellt, wie sich Knaben und Mädchen im Alter von 6—14 Jahren den verschiedenen Zeichenobjekten und der Darstellungsweise nach Form, Farbe und Perspektive gegenüber verhalten.

Am meisten interessieren uns an dieser Stelle die aus dem bearbeiteten Material gezogenen Schlüsse, die pädagogischen Konsequenzen. Man kann ihnen meist beipflichten; doch sind auch einige Trugschlüsse mit untergelaufen. Zunächst muß betont werden, daß es durchaus nicht so ist, daß die Herren Kunst- und Zeichenlehrer es für unwürdig halten, von dem Kunstpodium, auf dem sie selbst stehen, zu den Kindern herunterzusteigen: „Sie reichen den Kindern Stricke hinunter, an denen sie das Podium erklimmen sollen, und wer nicht klettern kann, der mag eben unten bleiben.“ So ist es denn doch nicht. Der Zeichenlehrer kann zunächst nicht, wie er will. Er ist gebunden an den Lehrplan und die vorgeschriebene Methode. Ist der Zeichenlehrer ein ängstlicher Mann, so wird er sich um so strenger danach richten. Wer

will ihm das verdenken? Nach seinen Erfolgen wird er beurteilt. Geht er seine eignen Wege, so riskiert er die größten Unannehmlichkeiten.

Abgesehen davon liegt der wirkliche Grund des angeblichen zeichnerischen Mißerfolgs tatsächlich in dem vom Verfasser falsch verstandenen Ausspruche Mittenzweys: „Die Volksschule hat aber kaum Raum für einen genügenden Zeichenunterricht.“ Es ist nicht genügend Zeit dafür vorhanden, weil der Stundenplan mit zu vielen Unterrichtsgebieten überbürdet ist. Das Zeichnen braucht eben mehr Zeit, als ihm jetzt eingeräumt wird. Eine Sprache lernt man nicht in wöchentlich 2 Stunden, auch die Sprache des zeichnerischen Ausdrucks nicht. —

Über mangelnde zeichnerische Begabung der Schüler zu reden, wird keinem Lehrer einfallen, der sich klar darüber geworden ist, was er von seinen Schülern verlangen darf, der sich klar bewußt ist, wie eine Zeichnung entsteht, und was dazu gehört, eine richtige Zeichnung herzustellen; kurz, der zielbewußt arbeitet. Daß eine Kritzelei, wie „das brennende Haus“ (Fig. 104), abgesehen von der gedächtnismäßigen Darstellung des Sachlichen, irgend welchen zeichnerischen oder künstlerischen Wert nicht besitzt, kann keinem Zweifel unterliegen. Die Schule betreibt doch das Zeichnen nicht als Spielerei, sondern damit es im Leben nutzbar gemacht werden kann. Mit solchen „Zeichnungen“, wie die bezeichnete, ist aber im praktischen Leben nichts anzufangen, die produziert jeder Schüler, auch der schwächste, ohne besonderen Unterricht.

Da das Leben aber Genauigkeit der zeichnerischen Darstellung fordert, ist es notwendig, zu dieser zeichnerischen Genauigkeit zu erziehen. Spielend kann dies nur dann geschehen, wenn dem Zeichnen so reichlich Zeit zugemessen wird, daß die grammatische Seite des Zeichnens nicht so, wie jetzt nötig, betont zu werden braucht. Die Art, das Zeichnen spielend zu lehren, würde in unseren Schulen nur möglich sein, wenn das ganze System des Unterrichts geändert und das Zeichnen in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt würde. Vorläufig ist dies noch nicht der Fall.

Zudem würde es sich sehr fragen, ob der erwartete Erfolg eintreten würde. Ich bezweifle es. Auch die Schüler lieben es, eine feste Grundlage unter den Füßen zu haben. Sie freuen sich des sichern Erfolgs. Die Art, spielend zeichnen zu lehren, bedeutet jedoch meist nur ein unsicheres Tasten. Der Weg ist unsicher und der Erfolg noch mehr. Zudem ist der Weg, den das spielende Zeichnen einschlägt, ein großer Umweg. Zu solchen weitabführenden unsicheren Umwegen fehlt der Schule jetzt noch die Zeit.

Diese Wege brauchen keinesfalls so öde zu sein, wie es den Reformern anzunehmen beliebt, wenngleich der Lehrer durch die Kürze der Zeit gezwungen ist, mehr zeichnerische Grammatik zu treiben, als ihm lieb ist. Am Ende ist doch die Persönlichkeit des Lehrers die treibende Kraft, und auch der „alte“ Zeichenunterricht entbehrte der Freuden nicht, wenigstens nicht der Freude, die jeder gute Schüler empfindet, wenn er die Schwierigkeiten der gestellten zeichnerischen Aufgabe durch seinen Willen und seine Arbeit überwunden hat.

Durchbrenner, männliche und weibliche, gibt es in den Jahren der beginnenden Pubertät genug (s. Zeitungen). Die Ursache des Davonlaufens in dem falsch erteilten Zeichenunterrichte oder gar in der Zeichenzensur 4 zu suchen (die übrigens nicht „ganz schlecht“, sondern „fast befriedigend“ bedeutet), ist ganz verkehrt. Einer meiner besten Zeichenschüler (Zensur 1) im Alter von $13^1/_2$ Jahren entlief seinen Eltern in Leipzig und kam zu Fuß bis Budweis. Der Anlaß war in diesem

und ist in den meisten derartigen Fällen in der Schundliteratur, in den wertlosen Scharteken zu suchen, die ich in manchen Klassen zu Dutzenden konfisziert habe. Diese Heftchen, meist mit einem bunten Umschlagsbilde versehen, erhitzen die Phantasie und verleiten zu unüberlegtem Tun. So hat auch der angeblich „falsch behandelte Schüler", dessen Ideal eben diese Phantasiewelten bildeten, in dem farbig wiedergegebenen Bilde (Fig. 79) „Roberts Flucht" nicht etwa eine Probe seines freien zeichnerischen Könnens, sondern lediglich die Kopie eines solchen Umschlagbildchens geliefert. In betreff der Bilder 79a und 79b ist Dr. Levinstein von seinem Gewährsmann nicht genau unterrichtet worden. Diese beiden Bildchen sind mir 1897 oder 1898 als Resultat häuslicher zeichnerischer Beschäftigung eines durchaus nicht unbegabten Schülers neben mehreren anderen Zeichnungen (Indianerbilder) vorgelegt worden. Auf Befragen erklärte mir der betreffende Schüler, daß er die Bilder von Vorlagen abgezeichnet habe.

Demnach ist es nicht richtig, wenn Dr. Levinstein in einer Fußnote sagt: „Seitdem der Verfasser diese Zeilen geschrieben, erfährt er, daß der Zeichner vor einigen Wochen seinen Lehrer als Matrose besucht habe, ungefähr zwei Jahre nach Anfertigung von Fig. 79b, eine Tatsache, welche an und für sich genug besagt." Wäre dies richtig, so hätte der sehr überschätzte Zeichner seinen Klassenlehrer schon 1899 oder 1900 besuchen müssen.

Die S. 94 mit Mißachtung besprochenen österlichen Ausstellungen „mit Tausenden von riesigen getünchten Quadraten und Dreiecken, Kreisen und Pyramiden, deren Unterschied nur in der Sauberkeit der Ausführung liegt ꝛc.", gaben den Nachweis, wie weit das zeichnerische Verständnis der ganzen Klasse gefördert worden war. Die gezeichneten geometrischen Figuren sind keineswegs Selbstzweck. Die Klasse muß gleichmäßig fortschreiten. Jeder normale Schüler muß das Ziel erreichen, das ihn befähigt, in der folgenden Klasse erfolgreich weiterarbeiten zu können, und endlich das zu leisten, was das Leben von ihm fordert. Die Suche nach zeichnerischen Talenten ist nicht Aufgabe der allgemeinbildenden Schule.

Wer in den Osterausstellungen nicht mehr sieht, als aus obigem Urteil hervorgeht, der weiß auch nicht, welche Summe praktischen Wissens und Könnens sich jeder Schüler angeeignet hat, der diesen ausgestellten Stoff durcharbeitete. Wer so gewissenhaft arbeitet, wie es z. B. die Leipziger Methode verlangt, der erwirbt seinen Schülern ein zeichnerisches Kapital, mit dem sie ganz selbständig und mit Erfolg wirtschaften können.

Ob der Ausdruck „getüncht" für die Ausstellungszeichnungen am rechten Platze ist, wissen die zu beurteilen, die, selbst künstlerisch gebildet, solchen Unterricht erteilen. Sollte er nicht besser auf viele Produkte der modernen Zeichnerei passen? Und wie interessant konnte dieser Unterricht gemacht werden. Nie habe ich in den 30 Jahren, die ich nach der Leipziger Methode unterrichtete, über Mangel an Interesse seitens der Schüler zu klagen gehabt. Wie viele haben mir in späteren Jahren unaufgefordert mitgeteilt, welcher Vorteil für das Leben ihnen durch diesen Zeichenunterricht erwachsen ist! Tagelöhner freilich, Lehrpersonen, die nicht in der Sache und für die Sache leben, in der sie zu tun haben, können keine befriedigenden Resultate erzielen, weder in der alten, noch in der neuen Methode.

Die gegen die Flinzersche Methode eifern, kennen sie nicht, auch wenn

sie schon jahrelang nach ihr unterrichtet haben sollten. Sie haben sich nicht die Mühe genommen, sie gründlich verstehen zu lernen. Sie sehen an ihr nur das Äußere, kennen aber nicht den Geist, der durch das Ganze geht. Sie wissen nicht, daß diese Methode ganz der kindlichen Entwicklung angepaßt ist; daß stets von der Natur, vom Gegenstande ausgegangen wird; daß der Spielbetrieb im Ausschneiden, Falten und Modellieren reichlich Gelegenheit hat, zu seinem Rechte zu kommen, und daß die Phantasie durch sie zu nützlicher Tätigkeit angeregt wird.

Unsere Schüler werden einmal meist Handwerker, Kaufleute, Techniker oder Gelehrte. Da brauchen sie das, was ihnen der bisherige Zeichenunterricht bietet. Auch wenn einer oder der andere von ihnen Künstler werden sollte, kann der bisherige Zeichenunterricht nur zum Vorteil gereichen. Diejenigen meiner Schüler, welche sich der Kunst gewidmet haben, bestätigen dies auf das bestimmteste.

Diesen Erfolg müssen die Reformer erst noch von ihrer Methode beweisen. Ich bezweifle, daß sie es jemals können. Liberty Tadd lasse ich als Gewährsmann nicht mehr gelten, seitdem ihm Professor Flinzer nachgewiesen hat, daß er in seinem Buche wiedergegebene, von Schülern angeblich nach der Natur gezeichnete Tiere nach Flinzers Skizzenbuche hat ausführen lassen.

Übrigens ist er sehr im Unrecht, wenn er meint, das Kind müsse erst einen Apfel zeichnen, ehe es die abstrakte Kugel verstehen könne. Der Apfel ist eine vielfach zusammengesetzte Form, die Kugel ein durchaus einfacher, leicht zu verstehender Körper. Habe ich die Kugel verstehen gelernt, so kann ich die an ihr gefundenen Gesetze sehr wohl auf den aus Kugelteilen kompliziert zusammengesetzten Apfel anwenden, nicht aber umgekehrt. Oder ist es vielleicht nicht mehr pädagogisch, das Einfachere vor dem Zusammengesetzten, das Leichtere vor dem Schwereren zu behandeln?

Bezüglich der Zeichentechnik, die nach den Reformern von den Schülern möglichst frei gewählt werden soll, sei noch erwähnt, daß die Sicherheit im Zeichnen durch solche Freiheit der Wahl nicht gefördert wird. Erst muß man eine Zeichentechnik *beherrschen*, ehe man sie mit Erfolg anwenden kann. Gilt dies im allgemeinen für jeden Zeichner, so erst recht für den Schüler. Die Bleistifttechnik wird die erste sein müssen; ihr schließen sich die Pinsel- und die Aquarellfarbentechnik an. Ist diese erlernt, so kommt die Kreidetechnik zu ihrem Rechte, erst für sich allein zur Darstellung der Beleuchtungserscheinungen und dann in Verbindung mit der Aquarelltechnik zur Darstellung der farbigen Körperwirkung. Wenn das Jahr um ist, muß der Lehrer vollständig im klaren sein, wie weit ein Schüler gefördert worden ist. Stellt der Lehrer die Technik ganz frei, so kann er ein sicheres Urteil darüber nicht abgeben, da er doch alle Schüler nach einem und demselben Maßstabe messen muß.

Völlig stimme ich mit dem Verfasser darin überein, daß im Elementarunterricht zunächst das Zeichnen zu pflegen ist, und daß erst später im Anschluß daran Rechnen, Schreiben und Lesen zu üben sind; daß das Zeichnen in allgemeinbildenden Schulen den gesamten Unterricht als ein integrierender und ergänzender Teil begleiten muß; daß die zeichnerische Darstellung des Gelernten die sicherste Probe für den Grad des erlangten Verständnisses darstellt, daß demnach dieses Zeichnen durchaus Sachzeichnen ist, welches keine künstlerische oder gewerbliche Tendenz hat.

Für mich ergeben sich aber aus dem Buche noch folgende Kon-

sequenzen: 1. Diesen Sachzeichenunterricht darf nur der Klassenlehrer, nicht der Zeichenlehrer, erteilen. 2. Unabhängig von diesem gedächtnismäßigen Sachzeichnen ist aber das auf unmittelbarer Anschauung beruhende exakte künstlerische Zeichnen zu pflegen. 3. Dieses hat, gleichviel, ob es von einem künstlerisch gebildeten Pädagogen (wenn möglich dem Klassenlehrer) oder einem pädagogisch gebildeten Künstler erteilt wird, den Schüler in der Beherrschung der Fläche, der Farbe, der Perspektive und der Beleuchtungserscheinungen einzuführen. 4. Dieses künstlerische Zeichnen kann erst dann mit Erfolg gepflegt werden, wenn die Schüler eine gewisse körperliche und geistige Reife erlangt haben, nicht vor dem vollendeten 9. Jahre. 5. Eine Verschmelzung des Sachzeichnens mit dem exakten Zeichnen dürfte kaum möglich sein, da sie ihrer ganzen Natur nach durchaus verschieden sind.

Der Tendenz des Buches: „Lernen wir von den Kindern, dann wollen wir sie belehren", muß selbstverständlich beigestimmt werden. Nur dürfen wir nicht mit den Kleinen lallen und latschen, wie *sie* es tun, weil sie noch nicht besser reden können, sondern müssen sie anleiten, die Sprache mündlich und schriftlich richtig zu gebrauchen. — Dieses gilt natürlich auch für die Sprache des Zeichnens.

Werfen wir also das gute erprobte Alte nicht gleich in das alte Eisen um eines Phantoms willen, sondern bauen wir die alte Methode, die durchaus den künstlerischen, pädagogischen und praktischen Zwecken vollkommen genügt, weiter aus und fordern wir genügend Raum für sie auf den Stundenplänen, damit ihre weitere Entwicklung möglich ist.

4. **Theodor Grimme**, Freiarmübungen und Gedächtniszeichnen. 21 S. Wien, R. v. Waldheim. 50 Pf.

Der Verfasser hat nach jahrelangen praktischen Versuchen gefunden, daß die Schüler in den Freiarmübungen an der Wandtafel vielversprechende Resultate zeitigten, daß sich diese Erfolge aber verflüchtigten, sobald die Schüler auf einer kleinen Fläche (Zeichenblock) arbeiten mußten. Trotzdem empfiehlt er sie, „weil sie Abwechslung im Unterricht bieten und dem einen oder andern doch von großem Nutzen sein können", und zeigt in Wort und Bild, wie derartige Übungen erfolgreich zu betreiben sind.

Bezüglich des Gedächtniszeichnens ist Verfasser im Irrtum, wenn er meint, die alte Methode habe es nicht gekannt. Nur der Inhalt des Begriffs ‚Gedächtniszeichnen' war ein anderer. Grimme gibt für dasselbe recht beherzigenswerte Winke und fügt den Entwurf eines Lehrplans für dasselbe bei.

5. **Leonhard Hellmuth**, Neue Vorbilder für den Anfangsunterricht im Freihandzeichnen. 20 farb. Tafeln in Mappe. Nürnberg, C. Koch. 5 M.

Pilze, Herzen, Bälle, zerschnittene Eier, Früchte, Brezeln, Hämmer und andere Gegenstände stellt der Verfasser in sehr geschickter Weise zu leichten Reihungen und Füllungen zusammen und gibt damit wertvolle Anregungen, den neuzeitlichen Zeichenunterricht interessant und nutzbringend zu gestalten. Zeichnung, Farbengebung und Ausstattung des Werkchens sind mustergültig.

6. **H. Luckow**, Illustrierter Lehrstoff für den Zeichenunterricht nach dem Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Stuttgart, Union. 1 M.

Das Heft gibt im Texte den Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen und behandelt die Lehraufgabe, das Lehrziel, die Methode, die

Lehrmittel und den Stoff für Unter-, Mittel- und Oberstufe im Freihand- und im Linearzeichnen. Auf 12 Bildertafeln werden eine große Zahl der zu behandelnden Zeichenobjekte in der anzuwendenden Technik vorgeführt, meist in Schwarzdruck, auf den Tafeln 10 bis 12 auch in mehrfarbiger Darstellung.

Das Werkchen ist wohl geeignet, die Vorbereitung auf den Zeichenunterricht zu erleichtern, da es dem Lehrer in bezug auf Auswahl der Zeichenmaterialien, der Zeichenobjekte, sowie für die Ausführung der Aufgaben wertvolle Winke gibt.

7. **Johanna Hipp**, Handarbeit der Mädchen. Reformpläne. 51 S. mit 166 Abb. Straßburg, Fr. Bull. Geb. 5 M.

Die Verfasserin will den Unterricht in den Handarbeiten aus seinem jetzigen Zustande herausgehoben wissen: er soll nicht nur, wie bisher, Fertigkeiten vermitteln, sondern Fähigkeiten ausbilden. Diese Umgestaltung sucht sie zu erreichen, in dem sie die Schülerinnen zum Gestalten, zum planvollen Überlegen, zum Disponieren anleitet, den zu bearbeitenden Stoff für einen bestimmten Zweck praktisch umzuarbeiten und zu verzieren. Wie das geschehen soll, zeigt Verfasserin an der Skizze eines Lehrplanes, der, reich illustriert, den Vorzug besitzt, recht rationell verfaßt zu sein, schnell fördernde, dem Alter der Schülerinnen entsprechende Aufgaben mit wachsenden Anforderungen zu stellen, Lust und Liebe für die Handarbeit zu fördern und den Schönheitssinn der Schülerinnen zu vervollkommnen.

4. Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **G. Delabar**, Anleitung zum Linearzeichnen. IV. Polar- und Parallelperspektive. 161 S. mit 225 Fig. auf 32 lith. Tafeln u. 25 Holzschnitten. 3. Aufl. Geb. 4,80 M. V. Beleuchtung und Schattierung. 124 S. mit 130 Figuren auf 34 lith. Tafeln u. mit einem Anhang: Das Wichtigste aus der Farbenlehre. 2. Aufl. Freiburg, Herdersche Verlagshandl. Geb. 8 M.

Es sind gute und liebe Bekannte, die sich uns in diesen schmucken Leinwandbändchen in neuer Auflage vorstellen. Die Bücher sollen die Schüler technischer Mittelschulen auf möglichst einfache Weise anleiten und befähigen, wirkliche Gegenstände im Bilde perspektivisch, sowie in der richtigen Beleuchtung und Schattierung darzustellen. Überaus reichhaltig in Text und Zeichnung, vorzüglich in Auswahl und Darbietung des Stoffes, werden sie auch in ihren durchaus verbesserten Neuauflagen gern willkommen geheißen werden.

Und doch wäre für fernere Auflagen zweierlei zu wünschen: 1. es möchte das Format auf das Doppelte erhöht werden, damit die Figuren die Sehkraft weniger anstrengen, als dies bei der jetzigen Kleinheit vieler Zeichnungen der Fall ist und 2. Text und Tafeln möchten getrennt werden. Dann könnte man beide gleichzeitig vergleichend nebeneinander benutzen. Das bedeutet für den Schüler, namentlich aber für den Sichselbstbelehrenden eine ganz wesentliche Arbeitserleichterung.

2. **Josef Wildt**, k. k. Schulrat, Vorlagenwerk für geometrisches und Projektionszeichnen an gewerblichen Fortbildungsschulen, Handwerkerschulen und Bürgerschulen. 31 Blätter u. 5 S. Text. 3. Aufl. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. In Mappe 7 M.

Diese Vorlagen haben sich in der gewerblichen Fortbildungsschule bewährt. Sie enthalten in musterhafter Ausführung 17 Blätter geome-

trischer Ornamente, 7 Blätter geometrischer Konstruktionen, 7 Blätter Projektionen einfacher Körper und 1 Textheft. Die Tafeln sind mit genauen Maßbezeichnungen versehen. Zweckmäßigkeit und gute Auswahl sichern diesem Werke weiteren Absatz für die Zukunft.

5. Fachzeichnen, Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. **K. H. Scheumann**, Von der Eroberung der Landschaft. 38 S. Dresden, Gewerbebuchh. 80 Pf.

Das interessante Schriftchen zeigt, wie die Natur „erlebt" werden muß, wenn sie uns zur Quelle wahren ästhetischen und ethischen Genusses werden soll. Ein Anhang enthält ein Verzeichnis von Schriften über Kunst und Kunsterziehung, sowie von Lehrbüchern und Vorlagenwerken für den Zeichenunterricht.

2. **K. Bartholomäi**, Fachzeichnen. Einfache Projektionslehre mit Anwendung auf das Fachzeichnen in kleineren gewerblichen Fortbildungsschulen. 44 Tafeln in 2—6 Farben u. 120 S. Text. Stuttgart, E. H. Moritz. In Mappe 6 M.

Der Verfasser will den Lehrern, die — ohne Fachmann zu sein — an kleineren gewerblichen Fortbildungsschulen den Unterricht im Fachzeichnen zu erteilen haben, ein Hilfsmittel bieten, um sich die notwendige Sach- und Fachkenntnis anzueignen. Zu diesem Behufe vermeidet er die Fehler der meisten vorhandenen Fachwerke, entweder zu knapp — nur für Fachleute bestimmt — oder gar zu ausführlich zu sein. Im Texte ist das für den Unterricht Notwendige durch den Druck hervorgehoben. Die farbig ausgeführten Tafeln sind nicht dazu bestimmt, kopiert zu werden, sondern dem Schüler als Muster für die Darstellung ähnlicher Gegenstände zu dienen. Vor allem ist zu loben, daß der Verfasser zum Denken und zur Selbsttätigkeit zu erziehen sucht.

Wie er sich den Unterricht in Praxis denkt, zeigt der ziemlich ausführliche Text. Sehr zu loben ist der übersichtliche Lehrgang für die verschiedenen Berufsarten, in dem der Unterrichtsstoff für das Fachzeichnen sich im ersten und zweiten Schuljahre auf allen Schülern gemeinsame Grundformen stützt, während das dritte Schuljahr den verschiedenen Berufen eigentümlich angehörige ausgeführte Arbeiten behandelt (Fachzeichnen für Schreiner, Glaser, Drechsler, Wagner, Zimmerleute, Maurer, Steinhauer, Flaschner, Schmiede, Schlosser und Maschinenbauer).

Seit langem ist kein so praktisch angelegtes, an ausgeführten Beispielen so reiches, so recht der Schule und dem Leben dienendes und dabei so billiges Werk über das Fachzeichnen erschienen, wie das vorliegende. Es ist in Text und Abbildungen geradezu musterhaft bearbeitet und wird der Schule und der Werkstatt gewiß zum Segen gereichen.

3. Dekorative Vorbilder. 17. Jahrgang. Heft 1—6. Stuttgart, J. Hoffmann. Je 1 M.

Die vorliegenden Hefte bieten wiederum eine reiche Fülle kunstgewerblicher, meist mehrfarbiger Muster: dekorativ naturalistische und stilisierte Landschaften, Frucht- und Blumenstudien, figürliche und allegorische Kompositionen, Tierbilder, moderne Flächenornamente für Innenräume, Buchschmuck, Plakate, Stickereien ꝛc. Die von trefflichen Künstlern gelieferten Entwürfe lassen die vielseitigste Verwendung zu. Eine Textbeilage ist als Neuerung freudig zu begrüßen, die außer den auf den Inhalt des Werkes bezüglichen Inseraten auch Personalnachrichten,

Mitteilungen über Jubiläen, Versammlungen, über neue Kunsttechniken, sowie Aufsätze allgemein belehrenden Inhalts bietet. Für Zeichner, Kunstgewerbetreibende und Kunstdilettanten gibt es keine empfehlenswertere, durch Vielseitigkeit und originaltreue Wiedergabe der Kunstblätter ausgezeichnete und dabei so außerordentlich billige Zeitschrift, als die dekorativen Vorbilder.

4. **C. Klein,** Blumen (Nr. 595) und Früchte (Nr. 596). Je 1 M., in einem Hefte (Nr. 597) vereinigt 2 M. Mainz, J. Scholz.

Unter den Malbüchern, die mir bisher vorgekommen sind, nehmen die der bekannten virtuosen Blumenmalerin C. Klein die hervorragendste Stellung ein. Die Formen sind groß, durch starke Konturen begrenzt und mit kräftigen Schatten versehen. Der noch unsichere Malschüler kann daher beim Auftragen der Farben nicht so leicht entgleisen, als dies bei den meisten derartigen Malbüchern möglich ist. Diese Vorzeichnungen geben schon an und für sich eine gute Anleitung zu wirkungsvoller, großzügiger Nachahmung der Natur. Die Größe der Vorbilder gestattet auch ein sicheres Erkennen und Nachahmen der brillant aufgesetzten Farbtöne.

Die vorzüglichen Pflanzenbilder sind auch in höheren Schulen wohl verwendbar, um in die Technik des Aquarellmalens einzuführen. Ein besonderer Vorzug der Hefte besteht darin, daß die farbigen Vorlagen gerade über der zu fertigenden Nachbildung angebracht ist; ein nicht zu unterschätzender Vorteil für die richtige Gewöhnung des Auges!

5. **J. Witt,** Musterblätter für das Fachzeichnen. 10. Heft. I. u. II. Teil. Fachzeichnen für Schneider. 15 Tafeln u. Text. Berlin, H. Spamer. Je 1,60 M.

Witts Musterblätter zeichnen sich sämtlich durch große Deutlichkeit der Zeichnungen und Klarheit des beigegebenen Textes aus. Auch die beiden Hefte für das Fachzeichnen der Schneider verdienen ungeteiltes Lob und wärmste Empfehlung.

6. **Otto Wiedemann,** Das Modellieren. 30 S. Berlin, Albrecht-Dürer-Haus. 60 Pf.

Eine recht praktische, durch viele Abbildungen ergänzte Anleitung zum Gebrauch des in gleichem Verlag erschienenen Modellierkastens. Das Büchlein wird manchen ermutigen, den ersten Schritt auf der Bahn des Bildners zu tun, und der Erfolg wird ihn bald diese Tätigkeit liebgewinnen lassen.

6. Hilfswissenschaften.

1. **Albert Dresdner,** Der Weg der Kunst. 350 S. Jena, E. Diederichs. 6 M.

Ein völlig objektives Urteil über die Kunst kann nur der denkende Mensch abgeben, welcher sie ebensowenig vom Standpunkte des Gelehrten, der in philosophischen Systemen befangen ist, noch von dem des ausübenden Künstlers aus betrachtet. Letzterer dürfte am wenigsten dazu geeignet sein, die Kunst objektiv zu beurteilen; steht er ihr doch viel zu nahe; lebt er doch ganz in ihr und geht in ihr auf.

Er meint, echt künstlerisch zu schaffen, indem er seinem Ideal und seiner Individualität entsprechend arbeitet. Ob aber beide die richtigen Führer zur wahren Kunstleistung darstellen, kann nur die zeitlich fernstehende Nachwelt oder der räumlich und tatsächlich fernstehende Interessierte, wenn auch nicht absolut, so doch relativ am sichersten ermessen.

Ein solcher Mann der Gegenwart ist der feinsinnige Verfasser dieses

Buches. Er stellt sich in diesem „die Aufgabe, die Künstler auf den Weg des Lebens zu weisen, von dem sie abgeirrt sind, und den schaffenden Kreisen des Volkes bemerklich zu machen, welche große, ja, entscheidende Bedeutung die Entwicklung und das Schicksal der Kunst für sie und all ihr Tun und Leben im gegenwärtigen Zeitpunkte hat."

Verfasser betrachtet die Kunst als eine Funktion des geistigen Organismus des Menschen, deren Gesundheit für seine Gesundheit unerläßlich ist, deren Schwächung oder Versagen zu seiner Erkrankung führt. Er entwickelt, daß die moderne Zeit unter einseitiger Überspannung andrer menschlicher Kräfte die künstlerische Funktion vernachlässigt und gelähmt hat. Die Aufgabe der Kunst ist es, diese Kraft wieder zu beleben, in Gang zu setzen und uns ihre Verwendung zu lehren: jeder muß in seinem Bereiche und Berufe Künstler werden.

Danach untersucht der Verfasser, welche neuere Künstler die Aufgabe der Kunst für das moderne Leben erfaßt und gefördert haben, und prüft sodann, wie sich die sogenannte „moderne" Kunst, der Impressionismus, zu dieser Aufgabe verhält. Seine geschichtliche Bedeutung findet der Verfasser darin, daß er die Lähmung der künstlerischen Funktion im künstlerischen Schaffen selbst sichtbar gemacht hat. Endlich werden die Versuche, das Leben selbst künstlerisch zu beeinflussen und zu gestalten, betrachtet, ihre Aussichten und Gefahren erwogen.

Das gut ausgestattete Buch verdient allgemeinste Beachtung. Seit dem Erscheinen des Buches „Rembrandt als Erzieher" wird kaum ein anderes Buch erschienen sein, das so aufklärend, so unmittelbar zu Herzen sprechend geschrieben wäre, wie das vorliegende. Nur liest es sich bei gleichem Gedankenreichtum angenehmer, als jenes, weil die Ausdrucksweise eine natürlichere, ungezwungene ist. Es führt praktisch in das Wesen der Kunst ein und wird wesentlich zu ihrer Gesundung beitragen. Es wirkt wie ein Gewitter nach einer langen Reihe schwüler Tage: erfrischend und ermutigend. Läßt es doch in bezug auf die Kunst die Hoffnung aufleben, „daß eine Zeit kommen wird, wo ihr Schaffen beglückter und beglückender ist, als heute."

2. Herders Bilderatlas zur Kunstgeschichte. I. Teil: Altertum und Mittelalter. 76 Tafeln 36 × 28 cm mit 720 Bildern. Freiburg, Herdersche Verlagsh. 8 M.

Für die Kunstgeschichte bildet heutzutage der Text mit Recht nur die Ergänzung des Anschauungsmaterials. Nicht die Kenntnis zahlloser Daten, Personen- und Ortsnamen ist das Wertvolle für die ästhetische Ausbildung, sondern das Vertiefen in die Werke der Künstler, das Verstehenlernen ihrer Persönlichkeit, ihres Willens, ihres Gemüts und ihres Könnens. Eine Kunstgeschichte wird um so wertvoller für uns sein, je mehr Nachbildungen von Kunstwerken sie uns vorführt. Deshalb ist die Neuzeit darauf bedacht, die Kunstwerke durch billige Veranschaulichungen dem größeren Publikum zugängig zu machen.

Auch vorliegende Publikation entspricht diesem Zwecke. Sie behandelt in einem ansehnlichen Bande die Kunst des Altertums und des Mittelalters. Die Auswahl der Beispiele ist zu loben. Architektur, Bildnerei und Malerei finden in gleicher Weise Berücksichtigung. Die Wiedergabe der Kunstwerke auf gutem, starkem Papier ist vorzüglich gelungen. Die Reichhaltigkeit von Abbildungen ähnlicher Art aus ein und derselben Stilepoche und ihre historische Reihenfolge gestatten leicht Vergleichsmomente aufzusuchen und Unterschiede festzustellen. Dem zweiten

(Schluß)-Teil des Bilderatlas, die „Neuzeit" enthaltend, wird ein erklärendes Inhaltsverzeichnis für das ganze Werk beigegeben werden.

Und dies alles für den ungemein billigen Preis von 8 M.! Die Zeiten liegen nicht gar so weit zurück, da man für ähnliche Werke über 50 M. bezahlen mußte.

Glückliche Jugend, der solche Hilfsmittel geboten werden, den Weg ins Zauberland der Kunst zu finden. Wie beneiden wir Alten dich, die wir meist nur mit den Augen der Phantasie ahnend erblicken konnten, was dir mit deinen leiblichen Augen wirklich zu schauen vergönnt ist!

3. **Karl Kimmich**, Stil und Stilvergleichung. 4. Aufl. 102 S. mit 397 Abb., sowie 7 meist farb. Vollbildern. Ravensburg, O. Maier. 1,50 M.

Die in so kurzer Zeit nötig gewordene vierte Auflage ist bedeutend vermehrt und verbessert worden. Diese Stillehre besitzt vor anderen den Vorzug, daß sie ungemein praktisch und übersichtlich angeordnet ist, daß durch fette Schrift auffällig auf neu auftretende oder einem Stile allein eigentümliche Merkmale hingewiesen wird und daß sie reiches Veranschaulichungsmaterial bietet. Für Lernende ist dies ein nicht zu unterschätzender Vorteil. Das Buch ist deshalb nicht nur für Schulen, sondern auch für die Selbstbelehrung jedem Laien, Kunst- und Gewerbebeflissenen besonders zu empfehlen.

4. **P. Gehler**, Hauptmerkmale der wichtigsten Baustile. 11 S. Leipzig, K. F. Koehler in Kommiss. 30 Pf.

Das Heftchen will unter weitgehendster Berücksichtigung der vergleichenden Methode durch übersichtliche Darstellung dem Schüler die Aneignung der im Unterricht gewonnenen Hauptgedanken erleichtern und den Besitz derselben nach Möglichkeit sichern. Praktisch und empfehlenswert.

5. **Franz Engleder**, Zeichenskizzen zum naturkundlichen Unterricht nach biologischen Grundsätzen. Bearb. im Auftrage des Bezirkslehrervereins München. 1. Heft. München, M. Kellerer. 90 Pf.

Das Werkchen bietet für jeden Lehrer eine reichhaltige Fundgrube zur zeichnerischen Vorbereitung für den naturkundlichen Unterricht. Auf den 15 Tafeln des vorliegenden Heftes werden Hundsrose, Kirsche, Erdbeere, Tulpe, Kartoffel, Salweide, Buche, Fichte, Raps, Roggen, Steinpilz, Champignon, Mutterkornpilz, Kartoffelpilz und Getreiderost veranschaulicht. Die Darstellung erfolgt, entsprechend der Vorzeichnung an der Wandtafel, in weißen Linien auf schwarzem Grunde, derart, daß die wesentlichen Teile der Pflanzen in ihrem Äußern und im Durchschnitt gezeigt werden. Der dazu gehörige erläuternde Text befindet sich den Zeichnungen gegenüber auf der Rückseite des vorhergehenden Blattes.

Das Heft ist wohl geeignet, die botanischen Belehrungen bedeutend zu unterstützen, indem einmal die am betreffenden Objekte oft zu kleinen und undeutlichen Formen mit Hilfe dieser Zeichenskizzen groß und deutlich vorgeführt werden können, und sodann, indem die Schüler veranlaßt werden, sich die Einzelformen durch Nachzeichnen intensiver einzuprägen. Durchaus empfehlenswert.

6. **Paul Quensel**, Meisterbilder und Schule. Anregungen zu praktischen Versuchen. 49 S. München, Georg D. W. Callwey. 75 Pf.

In Erwägung, daß die farbigen Künstler-Steinzeichnungen ihres Preises wegen für die meisten Schulen nicht beschafft werden können, benutzt der Verfasser zur Einführung der Kinder in die Werke der bil-

denden Kunst die vom „Kunstwart" herausgegebenen Meisterbilder. Sie geben zurzeit bei billigem Preise den besten Ersatz für gute farbige Bilder — leider fehlt ihnen die Farbe ganz. (Sollte es dem „Kunstwart" nicht möglich sein, durch gute Dreifarbendrucke künftighin diesem Mangel abzuhelfen?)

Der Verfasser bezeichnet seine Arbeit selbst als einen Versuch. Der Versuch ist gelungen. Man beachte nur, wie künstlerisch anregend, mit welcher Anmut Quensel z. B. die Bilder der Ludwig Richter-Mappe den Schülern nahezubringen weiß.

Daß die Besprechungen von jedem anderen Lehrer seiner eignen Persönlichkeit und dem geistigen Standpunkt der Klasse entsprechend in anderer Ausführung gehalten werden müssen, ist selbstverständlich. Für das Wie, für die Art und Weise der Besprechung geben diese Anregungen zu praktischen Versuchen vortreffliche Muster.

7. Zeichenhefte und Lernmittel.

1. **J. van Dijck**, Wie lerne ich zeichnen? Zeichenvorbilder für Schule und Haus. 11. bis 15. Heft. Leipzig, K. F. Koehler. Je 25 Pf.

Nachdem in den vorigen Heften gezeigt worden war, wie die geometrische Ansicht der Gegenstände darzustellen ist, befassen sich die vorliegenden mit der Erscheinungsperspektive und Schattenlehre. Mit großem Geschick ist alles Wesentliche zusammengetragen. Methodisch geordnet führt es durch kurzen Text und gegenüberstehende Bilder zur Erkenntnis der notwendigen perspektivischen Gesetze. Das Vorlagenwerk ist für Kinder und Anfänger im Zeichnen bestimmt. Es sind deshalb alle theoretischen Schwierigkeiten vermieden worden. Wer den ernstlichen Willen hat, nach der Natur zeichnen zu lernen, kann sein Wissen und Können wesentlich fördern, wenn er sich nicht nur damit begnügt, die in diesen Heften vorgeführten praktischen Beispiele zu studieren, sondern auch die darin gefundenen Gesetze auf die wirkliche Erscheinungswelt zu übertragen und sich fleißig im Skizzieren nach der Natur zu üben. Für den Selbstunterricht bestens empfohlen.

2. **C. Hoffmann**, Zeichenkunst. Lehrreiche Vorlagen zum Abzeichnen. 5 Hefte à 12 Bl. Ravensburg, O. Maier. Je 1 M.

In methodischer Reihenfolge bringen diese von Sannwald und Walter gezeichneten Hefte Abbildungen von Gebrauchsgegenständen in einfacher Darstellung, Landschaften, Baumschlagstudien, menschliche Köpfe, Körperteile und ganze Figuren, Tiere und Vögel. Empfohlen für die häusliche Beschäftigung der Kinder vom 8.—14. Jahre.

3. Neue Zeichenvorlagen. 6 Hefte. I—IV. Schattierte Landschaften, V. Tiere, VI. Blumen und Früchte. Mülheim a. d. Ruhr, J. Bagel. Je 20 Pf.

Die Zeit der Zeichenvorlagen in der Schule ist endgültig vorüber. Was körperlich ist, darf nur nach der Natur gezeichnet werden. Immerhin sind diese schattierten Landschaften, Tiere, Blumen und Früchte für private Pflege des Zeichnens geeignet und die Hefte zur Anregung und Ermutigung der zeichnenden Jugend zu empfehlen.

4. **Karl Mayer**, Was das Kind im ersten und zweiten Schuljahre zeichnen soll. Heft I 40 Pf., Heft II 50 Pf. München, M. Kellerer.

Da uns die neuen Kerschensteinerschen Lehrpläne nicht zugegangen sind, läßt sich nicht ermessen, inwieweit die Zeichnungen den Anforderungen jener Pläne entsprechen. Im allgemeinen mögen sie den Fähig-

keiten sieben- bis achtjähriger Schüler angepaßt sein. Es ist jedoch als verfehlt zu betrachten, wenn zu schwere Aufgaben gestellt und, um überhaupt ihre Lösung zu ermöglichen, falsch gelöst werden, wie z. B. die übereckgestellten Türme der Frauenkirche (Heft I). Auch der Tisch (Heft II, S. 1) ist solch ein perspektivisch unmögliches Bild. Im Texte zu Heft II muß die falsche Bezeichnung „Ovale" durch „Ellipsen" ersetzt werden.

8. Insgemein.

1. **Kind und Kunst.** Illustr. Monatsschrift für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. II. Jahrg. Heft 1. Einzelpreis 1,25 M., jährlich 12 Hefte 14 M. Darmstadt, Verlagsanst. A. Koch.

Diese durchaus künstlerisch ausgestattete Zeitschrift ist der Sammel- und Brennpunkt für alle Bestrebungen, die auf eine kunstpädagogische Vertiefung der Erziehung unsrer Jugend in Schule und Haus hinzielen. Diese Monatsschrift will dem Kinde schon im frühesten Alter durch die künstlerische Gestaltung der Umgebung, des Spielzeuges, seiner Geräte, seiner Märchen- und Bilderbücher, sowie seiner Lektüre eine reine Lebensfreude ermöglichen helfen. Sie will Eltern und Erziehern durch mustergültige Darbietungen in Wort und Abbildungen das oben bezeichnete Arbeitsfeld erschließen, um sie fähig zu machen, dem Kinde die Schönheiten in Arbeit, Spiel und Genuß zu vermitteln durch Weckung des Verständnisses für die Schöpfungen der Kunst, und vor allem durch Anregung zu freier Betätigung aller schöpferischen Kräfte der kindlichen Natur.

Dieses Ziel sucht die Zeitschrift zu erreichen durch Darbietung von Abhandlungen, Abbildungen und Musikstücken.

Die Zeitschrift nimmt einen sehr vernünftigen Standpunkt ein. Vorliegendes Heft wird jeden, der es ernst mit der Kunst und mit seinen Kindern nimmt, seines reichen zweckentsprechenden Inhalts wegen erfreuen und völlig befriedigen. Eine farbige Lithographie von W. Schacht-München und 60 vorzügliche Illustrationen ergänzen den reichen textlichen Inhalt.

Wenn erst überall in Haus und Schule die Kunst so gepflegt wird, wie es diese vornehme Monatsschrift anbahnt, dann muß eine glücklichere und zufriedenere Zeit kommen. Kinder, die auf diese Art in die Kunst eingeführt werden, müssen zugleich gute und wahrheitsliebende Menschen werden.

2. **Paul Seifert,** Die Einrichtung des modernen Zeichensaales. 63 S., 1 Plan u. viele Illustr. Jauer, O. Hellmann. 1 M.

Wer in die angenehme Lage versetzt wird, sich einen Zeichensaal in modernem Sinne einrichten zu dürfen, findet in diesem Werkchen einen sichern Ratgeber, der ihn vor Mißgriffen und Fehlern bewahrt und doch zeigt, wie man für einfache Schulverhältnisse auch mit geringen Mitteln noch etwas wirklich Gutes schaffen kann.

Das übersichtliche Bezugsquellen-Verzeichnis, sowie der beigegebene Plan eines Zeichensaales in Grund- und Aufriß lassen das, auch für den Betrieb des Zeichenunterrichts praktische Winke enthaltende Büchlein besonders wertvoll erscheinen.

3. **Kalender für Zeichenlehrer,** bearb. von Th. Wunderlich. 1906. 14. Jahrg. 352 S. mit 88 Textfiguren. Leipzig, H. A. Degener. Geb. 2 M.

Der 14. Jahrgang dieses Taschenbuches hat eine umfassende Umgestaltung erfahren durch Weglassung überflüssig gewordener und Auf-

nahme neuer Kapitel, durch gründliche Durchsicht des gesamten Inhaltes, namentlich der Kapitel, welche die neuen amtlichen Vorschriften für den Zeichenunterricht der verschiedenen Länder enthalten und Auskunft geben über die neuesten Erscheinungen der Zeichenliteratur, sowie der über die künstlerische Erziehung und über gewerbliches Zeichnen.

Der Kalender ist für jeden Zeichenlehrer ein wertvoller, fast unentbehrlicher Führer, der sichere Antwort gibt auf alle Fragen des Zeichenunterrichts und der benachbarten Gebiete, eine schier unerschöpfliche Fundgrube des Interessanten und Wissenswerten. Reichliche Schülertabellen und genügend freies Papier für Notizen sind beigegeben. Der Preis ist dem reichen Inhalt angemessen.

4. Lehrpläne und Prüfungsordnungen für den Zeichenunterricht. 40 S. Hannover, Günther Wagner. 1 M.

Das gut ausgestattete Heft enthält die Lehrpläne und Lehraufgaben für den Zeichenunterricht für höhere Schulen, Lehrerbildungsanstalten und Volksschulen in Preußen, für höhere Mädchenschulen in Württemberg und für höhere Schulen in Elsaß-Lothringen, sowie die Prüfungsordnungen für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen in Preußen, Bayern, Elsaß-Lothringen, Sachsen und Württemberg.

5. Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen. 48 S. Berlin, Albrecht-Dürer-Haus. 45 Pf.

Dies praktische Heftchen erscheint in zweiter Auflage, erweitert und nach amtlichen Quellen bearbeitet. Empfohlen.

6. **Franz Roesler**, Der Schnellzeichner. Ein neues Malbuch für Schule und Elternhaus. II. Bd. (3. u. 4. Heft). 28 Tafeln. Geb. 1,40 M.

— Der Schnellzeichner. Neue Folge: Geographische Skizzen. Asien, Amerika, Afrika, Australien. 32 Tafeln mit Text. Leipzig, A. Hahn. Geb. 1,40 M.

Die ersten Hefte des Schnellzeichners haben schon genügende Würdigung gefunden. Auch vorliegende Fortsetzungen wecken durch einfache zeichnerische Darstellungen das Interesse der Kleinen, und veranlassen sie, sich selbst sachlich zeichnend zu betätigen. Gleich empfehlenswert.

VIII. Stenographie.

Von

Ernst Richard Freytag,

Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Für den Berichterstatter liegt keine Veranlassung vor, die gegenwärtige durch die „Berliner Beschlüsse" geschaffene Lage der Gabelsbergerschen Schule eingehend zu kennzeichnen, da mit solcher Darlegung nicht den Zwecken, die der Pädagogische Jahresbericht verfolgt, gedient würde. Erwähnung muß aber finden, daß die Schule zurzeit der Gedanke beschäftigt, dem „Apostel der Gabelsbergerschen Stenographie in Österreich", dem wackeren Heger, ein würdiges Denkmal in Wien zu errichten. Dieser Umstand wird sicher dazu beitragen, den Bruderzwist vollständig zu beseitigen, und den Befehdungen im eignen Lager, die ihr mehr Schaden zufügen können, als es ihr ihre Gegner zu tun vermögen, ein Ende für immer zu machen. Soweit wir uns haben unterrichten lassen, hat die Unterrichtsbehörde in Österreich wiederholt ihren guten Willen zu erkennen gegeben, an der Herbeiführung der Schrifteinheit mitzuwirken. Sie läßt die Systemurkunde im Unterrichte probeweise zu und genehmigt etwaige Gesuche von Stenographielehrern in dieser Richtung. Durch Verordnung vom 29. September 1905 ist laut § 159 der Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen bewilligt, daß an der Bürgerschule auch (neben andern Fächern) die Stenographie als unverbindlicher Lehrgegenstand eingeführt werden kann. Was also bisher bloß für einzelne Länder, voran Böhmen und Niederösterreich bewilligt war, gilt jetzt für die ganze österreichische Reichshälfte. Gemeint ist selbstverständlich nur die Gabelsbergersche Stenographie. Auch im Königreich Sachsen haben sich wieder dank den Bemühungen des „Sächsischen Landesverband ‚Gabelsberger'", eine große Anzahl Bürgerschulen dem Stenographieunterrichte erschlossen. Außer den Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminaren sind noch 230 Anstalten zu verzeichnen, an denen Stenographie gelehrt wird. Das muß gesagt werden: Die Verbreitung, welche die Gabelsbergersche Schrift seit der Berliner Tagung gewonnen hat, übersteigt die kühnste Erwartung. Was die großen Erfolge herbeigeführt hat, bleibt einer spätern Geschichtsforschung zu deuten vorbehalten. Nach der hohen Blüte, welche die Kurzschrift erlebt, möchte man glauben, wir seien an einem Höhepunkte des politischen und nationalen Kulturlebens angelangt, denn beides, Renaissance der Schrift und Aufschwung des wirtschaftlichen Lebens, sollen stets gleichzeitig zusammenfallen. Unter diesen Umständen muß man es für sehr erklärlich finden, wenn die Gabelsbergersche Schule alle Versuche einer Einigung zwischen den beiden Schulen Stolze-Schrey und Gabelsberger zurückweist.

Für sie gibt es nur zwei Möglichkeiten, zu einer deutschen Einheitsstenographie zu gelangen, „die eine ist eine Stenographie-Konferenz, die von den deutschen Regierungen einberufen wird, und die andere ist die Einführung des Gabelsbergerschen Systems auch in den übrigen deutschen Staaten.“ Was die erste Möglichkeit anbelangt, so sind bereits Schritte geschehen, doch ist darüber noch nichts in die Öffentlichkeit gedrungen. Das eine aber ist erwiesen, daß die Unterrichtsbehörden dem Stenographieunterricht erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden, und daß sie Vorkehrungen getroffen haben, um im entscheidenden Augenblicke über ein einwandfreies, gesichtetes Beweismaterial verfügen zu können. Das Nähere hierüber ist gelegentlich der Besprechung von Lehrmitteln usw., siehe unten an entsprechender Stelle, mitgeteilt.

Literatur.

I. Lehrbücher und Leitfäden.

1. Prof. Dr. **K. Wimmer** u. **J. Danner**, Lehrgang der Stenographie Gabelsbergers. I. T. Verkehrsschr. 56 S. Neustadt a. d. H., W. Mayer. 1 M. — Fortbildungskurs für Gabelsbergersche Stenographie. 50 S. Ebendas. 1. M.

Das erste der beiden sehr gefällig ausgestatteten Hefte kann als echter Repräsentant der nach den „Berliner Beschlüssen“ Mode gewordenen Lehrbücher gelten. Die Abfassung derselben kennzeichnet sich in der möglichst kurz gedrängten und einfachen Darstellung des Lehrstoffes, der ohne Umschweife und Vorbereitungen, teils systematisch, teils nach den Schwierigkeiten verteilt, übermittelt wird. Der Raum für die Vorführung des stenographischen Anschauungsstoffes ist, wenn auch nicht gerade kärglich, so doch knapp bemessen, er erscheint kleiner wie der für die zu häuslichen Aufgaben bestimmten Schreibübungen. Dieselbe Meinung, wie wir sie hegten, daß die Durchnahme des 1. Heftes noch nicht zur vollen Aneignung der Verkehrsschrift führt, haben wohl auch die Verfasser gehabt, indem sie zur Ergänzung noch ein 2. Heft schufen. Dieses bietet durch zahlreiche, meist schwierigere Wortbeispiele eine Wiederholung des im Anfängerkurs Erlernten, indem es ausgewählte Lesestücke und Diktatübungen aus den verschiedensten Gebieten reichlich Stoff zur Übung im Lesen und Schreiben reicht. In der Darbietung der Regeln haben sich die Verfasser der gedrängtesten Kürze befleißigt. Die Wahl der Lese- und Schreibübungen ist so ziemlich einwandfrei. Die Autographie und alles, was in der Druckerei hergestellt wurde, ist vortrefflich und preiswürdig. Nur ein Versehen ist uns begegnet, selten muß en verlieren.

2. Prof. **E. Ahnert**, Leitfaden der Gabelsbergerschen Stenographie. 36 S. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 60 Pf.

Der Leitfaden ist ein Auszug aus des Verfassers vortrefflichem „Lehrgang“, der bereits im Pädagogischen Jahresbericht (Bd. 55 S. 581) eingehende und empfehlende Besprechung fand. Was hier in 38 Paragraphen auf 48 Seiten vorgetragen und dargeboten wird, ist im „Leitfaden“ in 22 Paragraphen zusammengedrängt und auf 28 Seiten verteilt. Welche Erfahrungen den Verfasser zu diesem Schritte, mit welchem er sich selbst ein Konkurrenzunternehmen schuf, veranlaßten, ist nicht

zu erkennen, da eine Vorrede seine Darbietung nicht einleitet. Nach unsern angestellten Vergleichungen ist der Leitfaden kürzer und bündiger in der Fassung der Regeln, und die Vorführung der Ausnahmen und der Besonderheiten auf das geringste Maß beschränkt. Die zusammenhängenden Lesestücke sind von dem Regelwerk, den Lese- und Übungsaufgaben getrennt und erscheinen nach dem „Sigelverzeichnis". Dem Typendruck ist allerdings ein größerer Raum zur Verfügung gestellt als der Stenographie. Das umgekehrte Verhältnis sollte doch stattfinden, aber abgesehen von diesem Mangel, dieser Absenker verleugnet nicht seine Abkunft von einem gesunden und starken Stamme.

3. **Walther Röthig**, Lehrbuch der Verkehrsschrift des Gabelsbergerschen Stenographiesystems für Bürger- u. Fortbildungsschulen. 50 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 70 Pf.

Sehr vertrauenerweckend sind die vom Verfasser im Vorworte ausgesprochenen Grundsätze, nach denen er die Stoffauswahl und Stoffanordnung traf. Die nähere Einsichtnahme gab uns die Gewißheit, daß hier eine im Stenographieunterricht sich bewährte Lehrkraft ein Lehrmittel geschaffen hat, das bei Erteilung von Unterrichtskursen in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen recht wohl Verwendung finden kann. Inhaltlose Beispielssätze sind vermieden worden. Der Inhalt von Übungsstücken und Beispielssätzen entstammt zumeist den Realstoffen, weist aber auch Beziehungen auf zum Innenleben oder zur lebensvollen Umgebung des Schülers. Alle nebensächlichen Regeln treten in den Hintergrund, die Punkte jedoch, die dem Schüler gewöhnlich Schwierigkeiten bereiten, und der erfahrungsreiche Verfasser kennt sie sehr wohl, werden oft berührt. Sein Lehrgeschick bekundet sich auch in der bündigen Fassung der nicht zu zahlreichen Regeln und in der übersichtlichen Vorführung der verständig zusammengestellten Tabellen von Wortgruppen. Unterstützt wird die Übereignung des Systems durch die preiswürdige Autographie von C. Creutzburg. Durch die angebrachten, die Silbenzählung markierenden Striche und Kreuze glauben wir aber, daß der Eindruck der Formenschönheit in etwas beeinträchtigt wird. Hier drängt sich ein Störendes ein. Müssen denn Kinder der Volksschule nach der Uhr schreiben?

4. **Walther Röthig**, Methodischer Lehrgang der Redeschrift des Gabelsbergerschen Stenographiesystems für Handelsschulen u. Stenographievereine. 44 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 70 Pf.

Das Unterrichtsbuch gehört zur Gattung der fachwissenschaftlichen Lehrmittel. Es wählt zur Einübung der stenographischen Formen solche Stoffe, welche dem Anschauungskreis eines Schülers der kaufmännischen Handelsschule entnommen sind. Die wenigen Übungsaufgaben, wie die Volkssage, S. 26, Antwortschreiben des Kaisers Wilhelm II. auf das Entlassungsgesuch des Fürsten Bismarck, S. 33 und Ansprache des Königs Friedrich Augusts von Sachsen, S. 34, usw. die also keine dem beruflichen Leben des Kaufmannes eigentümlichen Materien, geschäftlichen Ausdrücke und Phrasen enthalten, vermögen den Charakter des Buches als eines der Fachausbildung dienenden nicht zu verwischen. Die Arbeit ist als eine sehr anerkennenswerte zu bezeichnen. Das Lehrbuch kann zur Erlernung und Aneignung der Satzkürzung mit Gewinn und Nutzen in Anwendung gebracht werden, und wird sich als ein fürwahr geeignetes Mittel zur Heranbildung tüchtiger praktischer Stenographen in den Arbeitsräumen des deutschen Kaufmannes erweisen. Zu solchem

Urteile berechtigen uns seine Vorzüge. Diese bestehen 1. in seiner Ausführlichkeit und Ausreichendheit, mit der der letzte Teil des stenographischen Lehrgebäudes vorgetragen wird, 2. in den getroffenen methodisch gerechtfertigten Maßnahmen, den Schüler zum selbständigen Auffinden der Regeln, der unterscheidenden Merkmale und Kennzeichen für die einzelnen Kürzungsarten anzuleiten und anzuhalten, und 3. in der trefflichen Auswahl des Übungsstoffes. Derselbe ist so geartet, daß der Lernende die praktische Bedeutung der Kurzschrift und ihre Verwendungsfähigkeit für seinen zukünftigen Beruf gleich von vornherein erkennt. Kaufmännische Briefe, von nicht allzugroßem Umfange, sind zumeist die zusammenhängenden Stoffe, an denen der Verfasser durch aufgestellte Fragen die Regeln entwickeln läßt. Jedes der 17 Musterstücke behandelt eine neue Kürzungsart, doch findet das bereits Gelernte immer wieder Anwendung und mit dieser stetigen Wiederholung vertiefende Erprobung und sicherste Aneignung. In den gegebenen Übersichten und in der graphisch dargestellten Zusammenfassung des Ähnlichen und der Gegenüberstellung des Entgegengesetzten sind peinliche Bestimmungen und Auslassungen darüber gegeben, in welche Rubrik die kennen gelernte Kürzung einzuordnen ist. Ob hierin des Systematisierens nicht zuviel getan worden ist? Die Sprachkenntnis und -bildung muß doch die stete Begleiterin im Erlernen wie im Anwenden der Kunst sein, und vornehmlich muß die Behandlung der Satzkürzung erkennen lassen, daß es sich eigentlich nur um ein fortwährendes Schöpfen aus lexikologischen und syntaktischen Fundgruben handelt. Der Verfasser beginnt mit der Formkürzung. Er begründet dies mit der Erfahrung, daß die Anwendung der Formkürzung die meiste Übung erfordert und daß sie am ehesten mit dem Wesen der gekürzten Schrift vertraut mache. Die Musterstücke sind nach Silben abgezählt, sie sollen nach dem Ratschlage des Verfassers vom Schüler zu Hause mehrmals abgeschrieben und vom Lehrer in der nächsten Übungsstunde mit gesteigerter Geschwindigkeit diktiert werden. Dazu gehört aber Zeit, viel Zeit. Hoffentlich gewähren auch die Handelsschulen ihren Schülern zur Erlernung der Stenographie in solcher Ausbildung und Höhe, wie sie in diesem trefflichen Werke gelehrt wird, die notwendige Muße. An der Ausstattung der Schrift hinsichtlich des Druckes, des Papieres, der Autographie ist nicht der geringste Tadel zu erheben.

5. **Richard Kaul**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie für Kaufleute. Zum Gebrauch in Handelsschulen u. kaufmännischen Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Bd. 180 von Reuters Bibliothek für Gabelsberger-Stenographen. 71 S. Dresden 1906, W. Reuter. 1,20 M.

Überschaut man die stattliche Zahl der eigens für die Zwecke des stenographischen Unterrichts in den Handelsschulen verfaßten, teilweise recht umfangreichen Lehrbücher, so ist man berechtigt, der im Vorwort des angezeigten Lehrmittels zu lesenden Bemerkung, daß „die vorhandenen Lehrbücher dem praktischen Bedürfnisse nicht Rechnung trügen", zu widersprechen. Die im „Päd. Jahresberichte" angezeigten und besprochenen Arbeiten von Strigl, Dr. Weiß, Emil Richter, Herget, Preuß u. a. m. haben das Feld dieser fachwissenschaftlichen Literatur bereits mit gutem Erfolg angebaut und Lehrmittel mit einem Inhalte geschaffen, der neben dem stenographischen Studium zugleich die Ausbildung in dem Handelsstande bietet. Bei dem vorhandenen Reichtum an Lehrmitteln für die Stenographie erlernenden Kaufmannsschüler er-

scheint es fast als ein Wagnis, ein neues derartiges Lehrbuch herauszugeben. Dem vorliegenden Lehrmittel wird aber damit seine Berechtigung nicht abgesprochen. Seinem Verfasser darf das Zeugnis des Lehrtalents, der schriftstellerischen Begabung und des guten Geschmacks nicht vorenthalten werden. Auch seine Arbeit wird sich neben dem vorhandenen vortrefflichen Schrifttumsgute sehen lassen können. Sehr löblich ist die von Creutzburg hergestellte saubere Schrift, und wohltuend berührt die freigebige Art, mit der hier mit dem Papier umgegangen ist, um das Geschriebene besser überschauen zu können und die Lesbarkeit zu erleichtern. Der Übungsstoff ist der Handelswissenschaft, namentlich der Handelskorrespondenz entnommen. Das ist angesichts der Schüler, für die der Verfasser das Lehrbuch verfaßt hat, von großem Vorteil, aber diese Maßnahme schließt auch einen Mangel ein. Sie verführt ihn, möglichst früh Sigel und schwierige (wenigstens für den Anfänger) Buchstabenverbindungen usw. zu lehren. Der Übungsstoff zur Einprägung der Konsonanzen, der zusammengesetzten Wörter und anderer Partien des Lehrgebäudes muß dann kärglich ausfallen. Die hier gezeigte sonderbare Verquickung der Lehre der Konsonanzen mit der der Vokalisation ist wohl auch davon beeinflußt. Die Vorführung des Infinitiv = zu mit seinen Verbindungen muß aber auf alle Fälle als verfrüht dann gelten, wenn sie bereits im zweiten Paragraphen gelehrt wird. Neue Behandlungsweisen sind in der Darbietung des Systems nicht zu erkennen. Die auf früher Stufe erscheinenden kleinen Briefe werden nicht verfehlen, den Schüler von der Nützlichkeit der Stenographie zu überzeugen, und können wohl seinen Eifer mehr anspornen, als es die früher in den Lehrbüchern gebrachten inhaltslosen platten Sätze imstande zu tun waren. Dieses Sprachgut in dem Lehrmittel kann als recht vortrefflich bezeichnet werden. Mit der Redaktion der Regeln und Schreibbestimmungen im Geiste der Systemurkunde hat sich der Verfasser ganz gut abgefunden. Bei der am Schlusse unter der Überschrift: Ratschläge zur Fortbildung erfolgten Aufzählung der zu benutzenden Literatur durfte der Verfasser auf keinen Fall der wirklich guten stenographischen Zeitschriften für Handelsschulen zu unterlassen gedenken, die ebenso wie sein empfehlenswertes Lehrmittel die fachliche Ausbildung der Jünger Merkurs im Auge haben. So hoch wir auch die von ihm dort empfohlene Literatur schätzen, in erster Linie mußte dem Handelsschüler zu seiner Fortbildung das Schrifttum bezeichnet werden, das nach Anlage, Form und Tendenz dem benutzten Lehrbuche gleicht.

6. **Georg Kolb.** Kaufmännische Aufsätze u. Briefe. Gesammelt u. in Gabelsbergersche Stenographie (Verkehrs- u. Redeschrift) übertragen. 24 S. Nürnberg 1906, F. Korn. 50 Pf.

Das Buch zeigt von Anfang bis zu Ende nur Stenographie. Jede Seite wird durch einen senkrechten Strich in zwei Hälften geteilt. Auf der linken Seitenhälfte stehen die Geschäftsaufsätze oder Briefe in Verkehrsschrift, auf der rechten in Redeschrift. Die Autographie ist von besonderer Schönheit und Erkennbarkeit. Der Inhalt der 65 verschiedenen Aufsätze wurde aus vorzüglichen Lehrbüchern der deutschen Handelskorrespondenz gewonnen. Das gut ausgestattete Buch wird, sofern die nicht umfangreich gestalteten Aufsätze wiederholt gelesen, abgeschrieben, diktiert und wieder mit dem Muster verglichen werden, treffliche Gelegenheit zu tüchtiger Ausbildung geben. Seine Einführung in die Handelsschulen wird sich empfehlen.

7. **Josef Weiß**, Unterrichtsbriefe für kaufmännische Stenographie — System Gabelsberger (Alte Stenographie.) — Leichtfaßliche Anleitung für das Selbststudium. 10 „Briefe" in Mappe. 84 S. Wien 1905, K. Konegen. 5 M.

Ein nach der typographischen Seite eigenartig gestaltetes Lehrmittel, das ausschließlich für die Selbstbelehrung geschaffen ist, liegt hier vor. Bestechend wirkt der auf den fast foliogroßen Seiten der 10 „Briefe" oder „Lagen" verwendete Typendruck, der hinsichtlich der Form und der Größe wiederum sehr verschieden ist, damit Bedeutungsvolles von Minderwesentlichem auch äußerlich unterscheidbar gemacht würde. Nun aber erst die Autographie. Sie ist fast noch einmal so groß wie die in den Lehr- und Lesebüchern sonst übliche. Durch 9 Briefe hindurch sind die Grund- und Oberlinie mitgezeichnet, nur in Brief 10 läuft die Schrift auf einer Linie. Unter dieser sehr korrekten, aber übergroßen stenographischen Schrift ist die Übersetzung in zarter steilgehaltener Kurrentschrift beigefügt. Allerlei darüber und darunter angebrachte Striche, Quadrate, Klammern, Ziffern, Durchstreichungen usw. sollen auf Besonderheiten, Ausnahmen aufmerksam machen, und auf das, worauf besonderer Wert zu legen ist, hinweisen. Das muß gesagt werden: In dem Bestreben, den persönlichen Unterricht zu ersetzen, ist hier Außerordentliches getan. Für den Selbstunterricht wüßten wir nichts Besseres zu empfehlen. Auch die Aufteilung des Systems, die Fassung der Regeln, die Wahl und die Zahl der Wort- und Satzbeispiele befriedigen recht wohl. Uns kommen nur Bedenken bei, ob nicht durch das Vorhandensein der vielen Zeichen der Blick auf die Formen der stenographischen Schriftbilder beeinträchtigt wird. Irgendwo mußte der Verfasser auch eine Autographie zeigen, deren Anblick nicht durch Zeilenlinien usw. getrübt wird. Der Anfänger mag wohl solche Übungshefte, deren Liniament dem im Brief 1 § 2 gezeigten ($11^1/_2$ mm großen) genau entspricht, benutzen, aber von dem fortgeschrittenen Schüler muß auch eine Schriftart von nicht so großem Umfange verlangt werden können.

8. Prof. Dr. **R. Medem**, Anleitung zum Gebrauch des Leitfadens der Gabelsbergerschen Stenographie für Schul- u. Vereinskurse. 30 S. Wolfenbüttel 1906, Heckners Verl. 30 Pf.

Das angezeigte Hilfsmittel ist als Ergänzung zu des Verfassers „Leitfaden", der bereits die 2. Auflage erreicht hat und im 56. Bd., S. 541 des „Päd. Jahresber." eingehende Würdigung erfuhr, anzusehen. Es enthält in klarer, verständiger und bündiger Sprache reiche Hinweise, die den erfahrenen Schulmann erkennen lassen, der nicht umsonst die besonders häufig auftretenden Verstöße gegen die richtige Darstellung bei den Schülern beobachtet hat. Wer seinen sachlichen Erklärungen und Winken die nötige Beachtung schenkt, wird gleich von vornherein die Schüler vor Falschem bewahren. Auch seine hie und da eingestreuten pädagogischen Winke verdienen Gehör, sie befreien den Verfasser des kleinsten Leitfadens von dem Verdachte, als halte er dafür, die Stenographie sei in wenigen Lektionen zu erlernen. Mit wenig Worten weiß er den Inhalt der Schriftbestimmungen der Systemurkunde, klarzulegen. Bemerkungen, die sich den aufmerksamen Untersuchungen bei Benutzung des Wörterbuches ergeben, werden angeschlossen, um Schreibungen zu rechtfertigen und Regeln zu begründen; ja, auch einige, jetzt nicht mehr geduldete, früher jedoch Geltung habende Schriftbilder werden erwähnt. Manches, was er berührt und das wie Entschuldigung oder Verteidigung der gezeigten Formen klingt; wie Predigen u. a.

brauchte kaum erwähnt zu werden. Beide, vom Verfasser geschaffenen Hilfsmittel: „Leitfaden" und „Anleitung" bieten nun ein wirklich ausreichendes Material, die Stenographie kennen zu lernen. Die im Leitfaden gestellten Aufgaben zum Übersetzen finden sich in der Anleitung als Lehrstoff vor. Es ist alles annehmbar und zeugt von guter Überlegung. Bei Vorführung der Teilzüge, welche die stenographischen Buchstaben b, d, h und w darstellen, hat der Verfasser nicht Kurrentbuchstaben, wie er vorgibt, gewählt, sondern es sind Buchstaben der Kursivschrift. Verunglückt ist das Schriftzeichen für „bauer", bei der Deutung der Silbe „bar" in „Nachbar". In der Systemurkunde ist beim Schriftbild Diplomat — di auf die Höhe des Anfangs von p herabgedrückt. Auf S. 27, Z. 17 muß es wohl heißen „u n"beweglich. Unsre Glückwünsche begleiten die treffliche Anleitung.

9. **Carl Scheffel**, Kaufmännische Redewendungen stenographisch dargestellt unter gleichzeitiger Einführung in das Kürzungswesen der Stenographie. Für den Fortbildungsunterricht in Handelsschulen. Redeschrift. 25 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 40 Pf.

Der Verfasser hält's mit dem Grundsatze: in medias res. Nach einer kurzen, nur vier Seiten umfassenden Darstellung der Regeln der Redeschrift bietet er 14 Briefanfänge, 20 Briefschlüsse und 22 „sonstige Redewendungen", worunter Inhaltsangaben von Briefen zu verstehen sind, in redegekürzter Schrift. Dieser gegenüber ist die Übersetzung in Typendruck gegeben. (Das hätte aber in ungekürzter stenographischer Schrift geschehen müssen, denn wo Stenographie gelehrt wird, muß auch das Stenographische vorherrschen.) An diesen stenographischen Beispielen soll der Handlungslehrling lernen, wie er die Stenographie im Geschäftsleben anzuwenden hat, und wie er seine Fertigkeit in der schriftlichen Darstellung diktierter Gedanken in den Dienst seines Chefs stellen kann. Es sind die im Geschäftsleben am häufigsten vorkommenden gangbaren Ausdrücke, die beliebtesten Phrasen im kaufmännischen Briefstil gewählt, deren stenographische Wiedergabe sich der Korrespondent bis zu jener Fertigkeit einüben soll, die ein Besinnen auf das Wie der Herstellung nicht mehr nötig hat. Den Schluß des Werkchens bildet ein vier Seiten umfassendes: „Alphabetisches Verzeichnis kaufmännischer Ausdrücke mit Darstellung der vorteilhaften Kürzung derselben." Hier fehlen allerdings die Angaben darüber, wie sich der Schüler diese Kürzungen anlernen soll, oder welches Verfahren die Lehrer bei Benutzung des Büchleins einzuschlagen haben, um die Aneignung dieses Stoffes nicht allzu mechanisch zu gestalten. Von den hinter dem Titelblatt aufgestellten Grundregeln zur Anwendung der Redeschrift werden die beiden ersten: „Schreibe sehr deutlich" und „Kürze nicht am Anfang des Satzes", ohne Widerspruch bleiben, während die dritte: „Schreibe immer mit Kürzungen, auch bei langsamem Schreiben", bei denen Ablehnung erfahren wird, welche fordern: „Schreib, solange du der Rede folgen kannst, die ungekürzte Schrift, und wende nur erst dann die Kürzungen an, wenn du Gefahr witterst, daß du dem Redner nicht nachkommst."

II. Lese- und Diktatstoffe.

1. Dr. **Robert Fuchs**, Lesebuch für Gabelsbergersche Redeschrift. Heft 1. 32 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 40 Pf.

An 10 gut ausgewählten Aufsätzen, Reden, Trinksprüchen, Ansprachen usw. werden hier die reichen Mittel vorgeführt, mit denen

es dem Nachschreibenden möglich gemacht wird, dem Redner zu folgen. Besondere Anerkennung verdient die Schriftgestaltung, die darauf ausgeht, den Gedanken- und Gesichtskreis des Lernenden zu erweitern und ihn zu befähigen, die Arbeit des praktischen Stenographen zu zergliedern. Dies wird erreicht dadurch, daß in den Schriftproben immer nur eine Art der Kürzungsweisen angewandt und gezeigt wird. Nach der Durchnahme des Schriftchens ist der Schüler nun mit allen den Regeln der Redeschrift vertraut gemacht. Das Heft wird vorzügliche Dienste leisten, wenn es im Schulunterricht zur Benützung gestellt wird. Mit dem Lesen der Schriftstücke allein wird's freilich nicht getan sein. Alle die Kräfte, die an der Herstellung dieses Lehrmittels arbeiteten, haben Vorzügliches geleistet.

2. **Franz Wilking**, Stenographisches Lese- u. Diktierbuch für Fortbildungskurse in der Gabelsbergerschen Stenographie. 64 S. Wolfenbüttel, Heckners Verl. 50 Pf.

Das nette Büchlein enthält 19 Lesestücke in Verkehrsschrift und je 14 in mäßig und stärker gekürzter Redeschrift. Hinsichtlich der Auswahl des Lesestoffes wird kaum ein Tadel ausgesprochen werden dürfen, man müßte denn bei einigen Aufsätzen, wie „Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen" einwenden, daß das Sprachstück dem Leser vielleicht schon hinreichend bekannt sein dürfte. Wie es in allen seinen Vorführungen den Bestimmungen der Lehrpläne entspricht, so auch hinsichtlich der Schriftgestaltung den Beschlüssen der Stenographentage. Wenn wir dem Werkchen eine warme Empfehlung mit auf den Weg geben, so berechtigen uns hierzu der billige Preis, der treffliche Inhalt, die schulgemäße Schriftgestaltung und die treffliche Ausstattung.

3. Prof. **M. Girndt**, Lese- u. Diktierbuch. 64 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 1,25 M.

Das gut ausgestattete Heft kann recht wohl auf einige Zeit dem stenographischen Unterricht als Grundlage dienen. Bei der Auswahl des Stoffes waren dem Verfasser die Gesichtspunkte maßgebend, es sollten fesselnde und bildende Aufsätze vorgeführt werden, die in stenographischer Hinsicht als ziemlich leicht bis mittelschwer zu bezeichnen wären. Mitbestimmend wirkte das Bestreben, möglichst viele Wörter aus fremden Sprachen in stenographischer Wiedergabe zu zeigen. Die „mathematischen Scherze" am Schlusse lehren die Schüler, wie sie sich bei ihren mathematischen Arbeiten der Kurzschrift mit Vorteil bedienen können. Die stenographische Darstellung ist mit kleinen Zeichen versehen, die die Silbenzählung markieren. Neben der Zweckmäßigkeit der Stoffauswahl und der Sorgfalt der Übertragung ist die formenschöne Autographie und die Glätte und Weiße des Papieres lobend hervorzuheben.

4. **Wilh. Niemöller**, Lese- u. Diktierbuch zur Wiederholung und Fortbildung in der Gabelsbergerschen Stenographie. Im Anschluß an jedes Lehrbuch zu benutzen beim Schul-, Vereins- u. Selbstunterricht. Bd. 103 der Bibl. f. Gab.-Stenogr. 88 S. Dresden 1804, W. Reuter. 1 M.

Auch dieses Büchlein kann sich recht brauchbar für den Unterricht erweisen, wenn, wie sein methodenkundiger Verfasser es wünscht, die Lehrstücke sorgfältig abgeschrieben und weitere Schön-, Richtig- und Schnellschreibeübungen eingeleitet und angestellt werden. Die Auswahl ist nach Grundsätzen erfolgt, die auf allgemeine Zustimmung rechnen

dürfen. Die Darstellungen aus Geschichte, Naturkunde und Geographie zeigen den Charakter der Volksschullesebuchstoffe. Auszuscheiden wäre solches Sprachgut, das die Schüler aus ihren Lehrbüchern bereits kennen gelernt haben. Ein Neues, noch nie Gelesenes muß geboten werden. Von S. 40 ab wird auch die Anwendung der Redeschrift gezeigt. Druck und Papier befriedigen. Die stenographische Wiedergabe ist gemäß der Systemurkunde. Das Buch gilt uns für gut und brauchbar.

5. Dr. **D. Kennerknecht**, Stenographisches Lese- u. Diktierbuch. I. Teil: Verkehrsschrift. 48 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 1 M.

Die Auswahl des Lesestoffes wird man für gut befinden müssen. Es werden geboten je 17 Stücke aus der Fabelwelt und dem Menschenleben, 39 aus Sage und Geschichte, 13 beschreibende Darstellungen aus der Natur. Die ersten Aufsätze sind nur wenige Zeilen lang, dann werden die Sprachstücke umfangreicher, bis sie einhalb, eine und mehrere Seiten Raumausdehnung erlangen. Ist auch nicht sämtlicher Lesestoff allerersten Ranges, hervorragend geeignet, in Geist und Gemüt der Jugend tiefe und bleibende Eindrücke zu erzeugen, so sind sie doch der Fassungskraft 12—16jähriger Knaben gut angepaßt und werden bei ihrer Leichtverständlichkeit zum Lesen reizen. Ein oder mehrere Gedichte, in Verszeilenform dargestellt, hätten wir der Abwechslung wegen gern gesehen, desgleichen auch Sprachstücke, welche die Anwendung der Zahlwörter, die Schreibung fremder Eigennamen zeigten. Ein Aufsatz über Stenographie darf selbstverständlich nicht fehlen. Was aber hier der Verfasser bietet, ist entschieden zu wissenschaftlich gehalten; hier ist eine lebendige Darstellung über Art und Weise der Verwendung der Kurzschrift im modernen Geschäftsleben am Platze. Ragt das Lese- und Diktierbuch auch nicht über die Durchschnittsarbeiten auf dem Gebiete der Lesebuchliteratur hinaus, so empfiehlt sich seine Benutzung schon durch die äußere Einrichtung, bei der die pädagogischen Forderungen streng eingehalten werden. Wie immer, ist auf diesem dem Hecknerschen Verlag entstammenden Buche auf die äußere Ausstattung die größte Sorgfalt verwendet worden. Schrift und Druck sind scharf, man wird's als mustergültig bezeichnen müssen. Der Verlagshandlung möchten wir es an die Hand geben, einmal den Versuch zu machen, das Lesebuch so einzurichten, daß den Schülern zum geläufigen Lesen verschiedener Schriftgrößen und verschiedener Handschriften Gelegenheit geboten würde.

Die S. 16 unter 38 erzählte Anekdote bezieht sich nicht auf den Marschall Moritz von Sachsen, sondern auf dessen Vater, den Kurfürst August den Starken; ferner ist zu Nr. 66 auf S. 30 zu bemerken, daß sächsische Gardereiter in der Schlacht bei Mars la Tour nicht engagiert waren.

6. **Klara Eckert** u. Dr. **Rud. Oppelt**, Kleines stenographisches Lesebuch für mittlere u. höhere Schulen. Im Anschluß an Dr. Voigts Lesebuch für Handelsschulen. 56 S. Dresden 1905, A. Huhle. 1 M.

Das Vorwort des Lesebuches erzählt, daß die beiden Verfasser zur Herausgabe des Lesebuchs durch die Erfahrung veranlaßt worden seien, in der reichen Literatur kein geeignetes stenographisches Lesebuch für ihre eigne Anstalt gefunden zu haben. Deshalb wählte der Anstaltsdirektor aus dem in der Anstalt eingeführten und in 20 Auflagen erprobten Lesebuch gewisse Stücke aus, die dann von den beiden Verfassern in stenographische Schrift übertragen wurden. Wer die For-

derung nicht allzusehr betont: das Lesebuch darf nur Stoffe enthalten, die dem Leser vollständig neu sein müssen, wird das Gute an dem Verfahren, wie es hier geübt wird, auch nicht verkennen. Der Gedanke, das Schullesebuch, wenn auch nicht als Ganzes, in einer stenographischen Ausgabe in die Hände der Schüler zu legen, hat viel Beachtenswertes und Gewinnendes. Wird ihm dann eine vielseitige Benützung erschlossen, dadurch, daß es mit herein in die deutschen Stunden genommen werden darf, so ist gar nicht abzusehen, eine wie reiche Förderung dann die Lesefertigkeit und die Kräftigung des Wortformengedächtnisses erführe. Ob nicht in Zukunft, wenn die Stenographie allgemein zur Einführung gelangt sein wird, das stenographische Lesebuch kein anders sein wird, als ein Auszug des für den Deutsch- oder Realunterricht eingeführten. Wenn aber, wie es hier geschehen, bei Abänderung der Stücke Fremdwörter, Eigennamen und Zahlen möglichst vermieden worden sind, so ist zu entgegnen, daß Abschnitte des stenographischen Lesestoffes möglichst reich an Übungen fremder Ausdrücke, ungewohnter Namen sein möchten. Nun aber zum Lesebuch selbst. Nicht richtig ist das erste Wort seines Titels. Es ist kein „kleines" Lesebuch, weder seinem Umfange, seiner Ausstattung, noch seinem Preise nach. Man muß es den besten Erscheinungen beizählen. Die Autographie des ungenannten Meisters ist auf einigen Seiten zwar etwas zart und feinstielig geraten, befriedigt aber sonst in hohem Maße. Die Übertragung zeigt von ernster, sorgfältiger Arbeit. Besondere Anerkennung müssen die Kürzungsweisen der auf den letzten 17 Seiten in Redeschrift dargestellten Aufsätze finden. Da ist nicht eines der anderswo leicht vorkommenden, schwer zu enträtselnden Monogramme, bei deren Entzifferung man unmutig in den Federhalter beißt, anzutreffen.

7. **Paul Kratzsch**, Für den Fortbildungsunterricht. 60 Aufgaben zum Übertragen, (Typendr.!) auch als Diktate verwendbar. Zusammengestellt u. herausgeg. Heft 1. Belehrender Inhalt. 32 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl.

Es werden hier sechs unterhaltende und belehrende Aufsätze, deren Verständnis schon gebildete und gereifte Leser erfordern, geboten. Diese sind in 60 Aufgaben gegliedert, deren Umfang selten über eine halbe Seite hinausreicht. Sie behandeln: Der Diamant als Hilfsmittel der Technik. Unter dem Pflaster einer Großstadt. Aus der Jugendzeit der Eisenbahnen. Tiere als Artisten. Naturgrößen. Arbeiter als Dichter. Unter den Aufgaben steht die Zahl der Silben. Wer Diktatstoff benötigt ist, wird hier eine brauchbare Gabe finden. Die Aufsätze haben durchweg einen lebensvollen Inhalt und eine einwandfreie Form, so bieten sie auch in sprachlicher Beziehung einen Gewinn und bilden den Gedankenkreis weiter aus. Ob ein Bedürfnis für diese Zusammenstellung vorhanden war, kann weder bejaht noch verneint werden. Es kommt ganz darauf an, was ein Lehrer des Diktierens wert erachtet. Den Zwecken des Unterrichts wird es besser entsprechen, wenn der zu diktierende Stoff ein solcher ist, der im Zusammenhange mit dem Unterrichtsganzen steht. Das, was in den einzelnen Unterrichtsfächern diktiert werden muß, geschehe in der Stunde des stenographischen Fortbildungsunterrichts. So denken wir uns und handhaben auch die Anwendung der Stenographie im Dienste des Gesamtunterrichtes. Eine solche macht freilich die Benutzung besonderer Diktathefte überflüssig. Wo diese Einrichtung nicht besteht, dann ist das angezeigte Heftchen recht am Platze.

8. **H. Herstix**, Lehr-, Übungs- u. Diktierbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. Für den Gebrauch in Fortbildungs- u. Redeschriftkursen kaufmännischer Schulen und Vereine bearb. 78 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 1,50 M.

Der Inhalt des Buches baut sich zum größeren Teile auf aus einer Auswahl von Stoffen, die vier vorzüglichen Lesebuchwerken entnommen sind. Jeder Stoff weist Beziehungen auf zum Innenleben oder zur lebensvollen Umgebung der jungen Kaufleute. Darnach ist das Lehrmittel vortrefflich zur Vermittlung von Fachkenntnissen geeignet; daneben findet sich aber auch Lektüre, die eine ideale Auffassung des kaufmännischen Berufs vertritt. So ist sein Gesamtinhalt nach den Bedürfnissen der Anstalten, für die das Buch lediglich bestimmt ist, auf das genaueste angepaßt. Die Übertragung der Stoffe ist in ungekürzter und gekürzter Schrift, welche Schriftarten nebeneinander gestellt sind, erfolgt. Die Silbenzählung am Rande macht es gleichzeitig zu einem praktischen Diktierbuche. Zum Verständnis der in Redeschrift erfolgten Wiedergabe des Stoffes werden eingehende Belehrungen mit gut ausgewählten Beispielen vorausgeschickt. Diese sowohl, als auch verschiedene Aufsätze, z. B.: über die Bildung der Sigel der Verkehrsschrift (S. 9) und die „Kaufmännischen Fachausdrücke, Titulaturen", zeichnen den Verfasser als bewährten Mann der Theorie und Praxis. In dem beherzigenswerten Aufsatze: „Praktische Winke", ließen sich vielleicht noch Anregungen geben, in welcher Weise und unter welchen Umständen der Schüler der Handelsschule im Geschäfte oder im Arbeitssaal, im Lagerraum, im Verkehr mit Kunden, Käufern und Angestellten usw. Gebrauch von der Kurzschrift machen soll. Wenn wir etwas recht Empfehlenswertes von diesem Lehrmittel sagen sollen, so sei es dies: Es möchte aus diesem Buche der Aufsatz: über die Bildung der Sigel der Verkehrsschrift, in allen Lehrbüchern der Stenographie Platz finden.

III. Stenographische Klassikerausgaben.

1. Prof. **Emil** Dr. **Clemens**, Sammlung deutscher u. ausländischer Dichtungen in Gabelsbergerscher Stenographie. Bd. I. Goethes Faust. I. Teil. 141 S. 1,25 M. Bd. II. Hermann u. Dorothea. 106 S. 1 M. Bd. III. Wilhelm Tell. Schauspiel von Fr. v. Schiller. 95 S. 1 M. Bd. IV. Don Carlos, Infant von Spanien, ein dramatisches Gedicht von Fr. von Schiller. 175 S. 2,25 M. Bd. V. Erzählungen von Wilh. Raabe. (Des Reiches Krone. Deutscher Mondschein.) 79 S. Wolfenbüttel 1905/06, Heckners Verl.

Von allen Unternehmen, und es sind deren nicht wenige, die Stenographie zu einem Hilfsmittel zu machen, bedeutende literarische Werke den stenographiekundigen Lesern zur Übung, Unterhaltung und Belehrung zu vermitteln, gebührt der vorliegenden „Sammlung deutscher und ausländischer Dichtungen in Gabelsbergerscher Dichtung" die rühmlichste Anerkennung. Der Verlag von Heckner, dem man nun wieder einmal für die hochherzige Inangriffnahme eines der Schule zu hoher Ehre gereichenden Werkes zu Dank verpflichtet ist, verdient in der Tat eine Empfehlung, welche die herkömmlichen Gleise der Anpreisung überschreitet. Es liegen hier wirklich nur mustergültige, vollständig einwandsfreie, in jeder Beziehung tadellose Ausgaben vor. Die so oft von uns gerühmte Schrift des Autographen Schöttner, der geschmackvolle Einband, die Güte des Papiers, der mäßige Preis und vor allem die bei der Übertragung bewiesene Sorgfalt, Peinlichkeit und Geschicklichkeit rechtfertigen dieses Lob. Wo in einer Lehranstalt „Faust",

„Wilhelm Tell" oder „Hermann und Dorothea" im deutschen Unterrichte gelesen und behandelt werden, lasse man die Schüler, sofern sie den Anfangskurs in Stenographie beendet haben, nach den stenographischen Ausgaben, wenn sie sich auch teuerer als die bekannten Volksausgaben stellen, greifen. Die fortwährende Beschäftigung mit der fehlerfreien, vorbildlichen Schrift, wird von bestem Einfluß auf die Rechtschreibung der Stenographen sein, und der Umgang und die Anwendung der Stenographie wird sich zum vollkommenen Vertrautsein mit ihr stärken. Fürchte niemand, daß beim Gebrauche der stenographischen Ausgabe ein Widerstreit mit einer andern gelegentlich einer Lesart stattfinden könnte. Der literarisch-geschulte, besonnene Herausgeber hat eine solche Fertigkeit in der Wiedergabe aller Feinheiten und Eigenarten der dichterischen Sprache, der Eigenarten und Schattierungen des Metrums und sonstiger Zierlichkeiten bekundet, daß das Lesen erleichtert und gesichert und die Eindeutigkeit der Wörter genugsam verbürgt ist. Begegnet der Schüler auch Schriftbildern, die er mit weniger Zeichen abzutun pflegt, so wird er doch leicht erkennen, daß hier, wo man nicht im „Kriegsfalle" steckt, die Rücksicht auf Deutlichkeit und Sicherheit es gebietet, von Kürzungsvorteilen, wie Weglassungen von Flexionsendungen keinerlei Gebrauch zu machen. Noch einen Wunsch fügen wir unsrer Besprechung bei: In Zukunft möchte die Wiedergabe der in lateinischer Schrift in der Fußnote angebrachten lateinischen Ausdrücke verdeutscht werden.

2. Prof. **E. Ahnert**, Stenographische Jugendbibliothek. Bd. 9. Der Berliner Arzt Heim. Herzog u. Schneider. Wie Admiral de Ruyter den Spott bestrafte. Meister Pfriem. 16 S. 20 Pf. Bd. 10. Von Ems nach Berlin. Unsere Feldgeistlichen. Die verlorene Fahne. 16 S. Bd. 11. Nietschels Knabenjahre. Bd. 12. Wie Deutschland Kolonien erwarb. Die Eingeborenen in Kamerun. Auf Samoa. Tierleben in Ostafrika u. das Gefecht bei Groß Nabas. 24 S. 25 Pf. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl.

Die „Stenographische Jugendbibliothek" hat sich seit dem erstmaligen Erwähnen im „Pädagogischen Jahresberichte", 57. Bd., S. 557, um weitere vier Nummern vermehrt. Auch diese rechtfertigen die Bezeichnungen, welche sie an der Stirne tragen, Jugendbibliothek. Sie bieten einen gediegenen Lesestoff für die Jugend, die sich erfreuen wird an den Erzählungen, in denen der Adel sittlicher Größe und Güte einen überzeugenden Ausdruck gewinnt, oder in denen das pflichttreue, opferfreudige Wirken unberühmter und berühmter Helden enthüllt wird. Die meisten Bändchen dienen ganz der nationalen Bildung, vermeiden aber glücklich alles Ungesunde und Leidenschaftliche. Man muß der Auswahl, die ja wie jede andere stets subjektiv sein wird, die Anerkennung gewähren, daß sie stets einem sichern Maßstabe für das an sich Wertvolle gefolgt ist. In rein stenographischer Beziehung haftet den Nummern nicht der geringste Makel an. Die äußere Ausstattung hat ihren Höhepunkt erreicht; sehr deutliche Schrift, haltbares Papier mit dem ärztlicherseits geforderten weißgelben Ton. Der Umschlag ist fast prunkvoll, aber doch nicht protzig-pompenhaft.

3. **H. Joosten**, Stenographischer Bücherschatz für Gabelsbergersche Stenographen. Serie A. Bd. 1. Der Richtungspunkt. Von Detlev von Liliencron. Eine Begegnung. Nov. v. P. G. Heims. 32 S. Bd. 2. Der Pantoffel. Von Josef Wichner. 32 S. Bd. 3. Umzingelt. Von Detlev von Liliencron. Deutsche Gastfreundschaft. Von Josef Wichner. à 25 Pf.

Der verdienstvolle Herausgeber und Gründer der „Praxis des stenographischen Unterrichts in Schule und Verein", wagt zu den bereits

vorhandenen Ausgaben noch eine neue hinzuzufügen, welche jährlich 12 Bändchen umfassen und einen der neueren Literatur entnommenen Stoff bringen soll. Die Autographie ist mustergültig, sie zeigt die Schriftform der „Systemurkunde". Der Druck ist nur im ersten Bande auf wenigen Seiten und Zeilen durch ein uns nicht bekanntes Versehen etwas unreinlich geraten, doch immer noch leserlich. Dem Wiederlesen kommen die großen und schönen Schriftzüge, die mit 19 Zeilen auf eine ziemlich lange Oktavfläche verteilt sind, sehr entgegen. Der Inhalt ist sittlich einwandfrei, doch reicht einiges aus der Lektüre nicht an die Höhe, daß man den „Stenographischen Bücherschatz" zur Einstellung in die Schulbibliotheken empfehlen könnte. Vielleicht hat der Herr Verfasser auch nicht an eine Vermehrung des Lesestoffes für Schüler höherer Lehranstalten gedacht, sondern nur Vereinsmitglieder im Auge gehabt. Die Novellen von Detlev von Liliencron sind wohl geeignet, Opfermut und Liebe für König und Reich zu pflegen, die übrigen Erzählungen aber stellen keine geist- und gemüterfrischende Lektüre dar, zu der man auch später gern wieder zurückkehrt; sie haben einen zu nichtigen Inhalt, der zu wenig Bildungszuwachs darstellt. Wir verkennen nicht, daß bei den gegenwärtig in Norddeutschland herrschenden Verhältnissen mit der breiten Masse des Leserkreises gerechnet werden muß. Es möchte aber doch nicht allzu leichte Ware gebracht werden. Der Stoff muß auch für Stenographen geistig hoch stehen und groß sein. Dennoch begleiten unsre besten Wünsche das Unternehmen. Wir wissen nur zu genau, daß der Herausgeber den „Stenographischen Bücherschatz" auf die Höhe der Zeit bringen wird.

4. **Gabelsberger-Bibliothek**, Serie J u. K. Sämtl. Hefte 16 bis 36 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. Subskriptionspreis 3 M. für 40 Bdchn. Serie J. Bd. 81. Der Kurmärker u. die Picarde. Erinnerungen aus dem Kriege 1866. 16 S. Bd. 82. Schiller u. seine Dramen. b) Don Carlos u. Wallenstein (Lager, Piccolomini u. Wallensteins Tod). Von Hans Ratzeburg. 20 S. Bd. 83/84. Bilderbuch ohne Bilder. Von H. C. Andersen. 52 S. Bd. 85. Vom Eck- u. Edelstein der Deutschen. Rothenburg ob der Tauber. 20 S. Bd. 86. Eine Mitternachtsstunde unter den Haberfeldtreibern. 15 S. Bd. 87. Vier Stunden in Reserve bei Königgrätz. Eine Erinnerung an die Schlacht bei Königgrätz. 16 S. Bd. 88. Aus den letzten Tagen Kaiser Friedrichs. Zu Kaiser Friedrichs Heimgang. Am Kaisergrabe. 16 S. Bd. 89. In den Schloßräumen Ludwigs des XIV. Großvater u. Enkel. 16 S. Bd. 90. Von der Roseninsel Maximilians von Bayern. 16 S.

Serie K. Bd. 91. Aus dem Leben (des preuß. Königs) Friedrichs II. 16 S. Bd. 92. Ein Hexenwerk. Erzählung von W. Ziethe. Bd. 93. Geschichtliche Entwicklung des Handels. 16 S. Bd. 94. Deutsche Sagen. 24 S. Bd. 95. Die Enthüllung des Kyffhäuserdenkmals den 18. Juni 1896. 16 S. Bd. 96/97. Die Befreiungskriege. Von Prof. F. Moldenhauer. 36 S. Bd. 98. Die sieben Mädchen von Verdun. Episode aus der französischen Revolution. Von A. S. Lungerhausen. Bd. 99. Ein Morgen auf der Götterburg der Athener. 16 S. Die Königin von neun Tagen. (Joh. Gray.)

Auf dem Gebiete der billigen stenographischen Lektüre hat die Heckner'sche Verlagsanstalt die Führung. So oft wir die uns übersandten Serien der „Gabelsberger-Bibliothek" mustern, überkommt uns immer ein Gefühl der Freude und der Dankbarkeit. Für kein Unterrichtsfach — Literatur und Lektüre der Klassiker etwa ausgenommen — gibt es so billige und preiswerte Hilfsmittel zur Weiterbildung als für die Stenographie. Was hier in gefälliger, gut lesbarer Schrift unter strenger Beobachtung der Bestimmungen der Systemurkunde geboten wird, ist mit

geringen Ausnahmen recht gut im Schulunterrichte verwendbar, da der meiste Lesestoff Beziehungen zu dem Inhalte der Darbietungen verschiedener Unterrichtsfächer nachweist. Es kommen neben der praktischen Belehrung über Gegenstände aus den verschiedensten Wissensgebieten alle nationalen Bildungsbestrebungen zu ihrem Rechte. So dient die Lektüre der „Gabelsberger-Bibliothek", indem sie den Leser zu größerer Vertrautheit mit der stenographischen Schrift erzieht, zugleich auch zur Vermittlung von Fachkenntnissen. Auch bei der Behandlung der mehr wissenschaftlichen Themen kann man die nötige Vorbedingung für das Verständnis bei allen Schülern voraussetzen. Zur Vertiefung, Erweiterung und Ergänzung des stenographischen Unterrichts durch häusliche Lektüre, können diese Bändchen recht wohl angepriesen werden. Einige Kleinigkeiten sind aufgefallen. S. H., Bd. 78, S. 4, Z. 7: lies statt weisen Daniel, weisen Salomo. Bd. 71: lies statt unterbrochen: ununterbrochen.

5. **Reuter Bibliothek**, Bd. 57. Marie v. Ebner-Eschenbach. Komteß Muschi. Die Totenwacht. 2. verb. Aufl. 48 S. 75 Pf. (1,35 M.) Bd. 167. Osk. Schwebel. Altdeutsches Bürgertum zu festlicher Zeit. 24 S. 40 Pf. Bd. 168. Aus den Tagen deutscher Bürgerherrlichkeit. 1. Die Fugger. 2. Die Welser. Stilles Leben im deutschen Bürgertum. 48 S. 75 Pf. (1,35 M). Bd. 169. Und dies ist die Geschichte meiner Reise nach Berlin. Von Amur bin Nasr. Aus: Dr. C. G. Büttner: Lieder u. Geschichten der Suaheli. 23 S. 40 Pf. Bd. 171. Adalbert Stifter. Aus der Mappe meines Urgroßvaters. 24 S. 40 Pf. Bd. 172. Franz Grillparzer. Das Kloster bei Sendomir. Erinnerungen an Beethoven. 45 S. 75 Pf. (1,35 M.) Bd. 174. Leopold Kompert. Gottes Annehmerin. 60 S. 1 M. (1,60 M.) Dresden, B. Reuter.

Wir fügen unsern frühern Empfehlungen der Reuter-Bibliothek nur die Bemerkung bei, daß man alle die hier angezeigten, neu erschienenen Heftchen ohne Herzklopfen und ohne moralische Bedenken der zu bildenden reifen Jugend bieten kann. Die Kulturbilder von Osk. Schwebel (Bd. 167, 168) namentlich bilden eine wertvolle Ergänzung zum deutschen Geschichtsunterricht. Die Güte der Autographie und die Korrektheit der Übertragung ist nicht in allen Heften gleich gut. Der uns zur Verfügung stehende Raum gestattet nicht, die beobachteten Versehen alle namhaft zu machen. Sie sind aber auch nicht von Bedeutung. Das der Reuter-Bibliothek gezollte Lob, daß sie unter den billigen stenographischen Ausgaben guter Schriftsteller ohne Frage obenan mitstehe, vermögen sie in keiner Weise zu beeinträchtigen.

Mit der Anzeige und Besprechung des vorstehenden zum Lesen dargebotenen Stoffes haben wir aber noch nicht alle die Neuigkeiten des stenographischen Büchermarktes erschöpft. Die Zeitungen verzeichneten als neu erschienen:

6. Stenographische Volksbibliothek. Herausgeg. u. autogr. v. Ed. Rieb. 3 Hefte. A. Pappermann, Graz. Die Nummern sind uns nicht zugegangen und waren auch auf dem Wege des Buchhandels nicht zu erlangen.

7. Gabelsbergers Stenographische Lese-Bibliothek 1838. Eine originalgetreue Reproduktion eines Werkes von Gabelsberger. Heckner, Wolfenbüttel. 2,50 M.

Die Ausgabe ist uns noch nicht zugeschickt worden. Eine Besprechung wird, will's Gott, im künftigen Jahresbericht erfolgen.

IV. Systematisches, Polemisches, Bibliographisches und Geschichtliches.

1. **Rudolf Hesse** u. **Paul Petzoldt**, Alphabetisches Verzeichnis aller stenographischen Wortbeispiele zur 2. Auflage der Systemurkunde. Im Auftrage des Gabelsbergerschen Stenographenvereins zu Plauen zusammengestellt. 49 S. Plauen i. V. 1905, Selbstverlag (Alaunstr. 24). 60 Pf.

Die Verfasser haben sich einer lohnenden und erwünschten Arbeit unterzogen und dafür sollen sie Dank haben. Alle die in der Systemurkunde vorkommenden stenographischen Wörterbezeichnungen — es mögen rund 5000 sein — sind hier dem Alphabet nach übersetzt geordnet. Hinter den Wörtern befinden sich drei Ziffern; die erste Ziffer bedeutet die Seitenzahl der Systemurkunde, die zweite Ziffer die Zeilenzahl von oben, die dritte Ziffer die Zeilenzahl von unten. Bei der Zeilenzählung kommen nur Zeilen mit stenographischen Zeichen in Betracht. Die Wörter sind nur in einer Schreibweise aufgeführt; abgeleitete Wörter sind unter der Stammform zu suchen. Wandeln nun jemand über die Richtigkeit eines stenographischen Wortes Zweifel an, so kann er sich hier in Kürze vergewissern, was beschlußmäßig ist oder nicht. Man kann sich aber noch andere Fälle denken, in denen die Benützung dieses Verzeichnisses recht ersprießliche Dienste leisten kann. Gewiß gibt das hier bequem zugänglich und übersichtlich gemachte Wortmaterial der Systemurkunde neue und erbotene Gelegenheit zu gelehrten Auseinandersetzungen. Die Zusammenstellung ist mit großer Sorgfalt verfaßt, allein es sind etwa ein Dutzend Druckfehler unbeachtet und unberichtigt geblieben. Das ist bei diesem Hilfsmittel besonders fatal. Es muß für vollkommene Richtigkeit Gewähr leisten, wenn dem Benützer nicht Verdrießlichkeiten erwachsen sollen. Die Verfasser können dem Übelstande leicht abhelfen. Als Verleger haben sie es in der Hand, die noch auszugebenden Exemplare mit den Berichtigungen zu versehen. Bei den vielen Fremdwörtern und seltenen Eigennamen, welche die Systemurkunde vorführt, wird nicht jeder die Druckfehler als solche sofort erkennen, und es möchte leicht geschehen, daß jemand der falschen Führung vertraut. Die Herausgeber werden bei einer Veranstaltung der zweiten Auflage ihre „Zusammenstellung" zu einem sehr nützlichen Hilfsmittel erheben, wenn sie die mancherlei fremden Ausdrücke verdeutschen oder bei den Eigennamen hinzufügen wollten, ob damit ein geographischer Begriff oder eine Persönlichkeit usw. gemeint ist. Es werden nicht alle Wörter allen denen geläufig und bekannt sein, die mit der Systemurkunde arbeiten. Wir würden auch dankbar sein, wollte uns jemand das auf S. 16, Z. 3 stehende Wort: Uschner deuten. Der Ankauf des Verzeichnisses kann auch jedem Stenographielehrer angeraten werden.

2. **Paul Haertel**, Die neue Schriftform des Gabelsbergerschen Systems im Unterricht. (Sonderabzug aus der „Praxis des Stenographischen Unterrichts", III. Jahrg. 1905. Heft 4 u. 5.) 10 S. Leipzig 1905, E. Zehl. 20 Pf.

In einer Generalverordnung an die Direktionen der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminare wünschte das kgl. sächsische Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts im Jahre 1904 zu erfahren, wie sich der Unterricht in der Stenographie nach der durch die Generalverordnung vom 27. Oktober 1902 eingeführten Systemurkunde der Gabelsbergerschen Stenographie im Vergleich zu dem Unterricht nach der früheren Form gestaltet habe. Die mit dem Unterrichte betrauten Lehrer sollten angehalten werden, sich darüber auszusprechen,

ob die Schüler jetzt leichter und schneller zur sichern Beherrschung der stenographischen Schrift gelangen, ob die Fertigkeit im Lesen und Schreiben gewonnen habe, oder ob und gegebenenfalls bei welchen Teilen des Systems sich Nachteile und Schwierigkeiten für den Unterricht gezeigt haben. Ein solcher Bericht, wie er von einem Stenographieunterricht erteilenden Lehrer zur Eingabe erfordert wurde, diente dem Verfasser zur Abfassung eines Aufsatzes für eine Zeitschrift, und die Leitung der Sektion für Gabelsbergersche Stenographie im Leipziger Lehrerverein veranlaßte die Sonderausgabe und sprach ihre völlige Zustimmung zu der vom Verfasser geübten Kritik aus. Der Verfasser räumt ein, daß durch die Berliner Beschlüsse Änderungen im System vorgenommen worden sind, die tatsächlich den Unterricht erleichtern. Er weist dies an 11 Schriftbestimmungen nach, fügt aber in einem Atem hinzu: Man kann sie nicht ausnahmslos und ohne weiteres als Vorzüge der neuen gegenüber der alten Schriftform bezeichnen; sie haben auch ihre Schattenseiten. Nach deren Aufzählung wird hinzugefügt, daß die Systemurkunde auch eine Reihe von Bestimmungen enthalte, die theoretisch als Vereinfachungen erscheinen, die sich aber im Unterricht tatsächlich *nicht* als solche erweisen. Die Darlegungen der gemachten Erfahrungen gipfeln in dem die Neuerungen streng verurteilenden Geständnis: Durch die Berliner Beschlüsse sind aber auch Änderungen eingeführt worden, die eine erhebliche Erschwerung des Unterrichts bedeuten. Die neun Regeln über den Fuß-, Schnitt-, Austritts- und Endpunkt sind in einer „Schnellschrift" absolut nicht am Platze, und sind so recht angetan, dem Schüler das System zu verleiden. Die Beweise hierfür werden ausführlich verzeichnet und erbracht. Es wäre höchst wünschenswert, wenn sich noch mehr Stimmen hierüber äußern wollten, und wenn sich die Fachkollegen durch diese beachtliche Schrift anregen lassen würden, ebenfalls auf Grund des Fehlermaterials in den Schülerarbeiten ihre Beobachtungen zusammenzustellen und weiteren Kreisen bekannt zu geben. Angesichts dieser allerdings nicht immer einwandfreien Kritik ergibt sich, daß die in der „Festschrift zum VIII. deutschen Stenographentage ‚Gabelsberger'" in Braunschweig auf S. 135 gebrachte Bemerkung: Die Umfrage des sächsischen Kultusministeriums bei den ihm unterstellten Lehranstalten hat ergeben, daß die weit überwiegende Mehrheit der Stenographielehrer sich günstig über die neue Form ausgesprochen hat, nicht unbedingte Wahrheit enthält.

3. **Paul Dürr**, Der Vokalstrich in der Schule Gabelsbergers. Eine Studie. 55 S. Osterwieck 1905, A. W. Zickfeldt. 80 Pf.

Ströme von Tinte sind bereits vergossen worden, um die Berechtigung der Berliner Beschlüsse darzulegen und um sie zu bekämpfen. Wer wird nun das erlösende Wort sprechen? Die vorliegende, von ernster Überlegung und umsichtiger Prüfung zeugende Arbeit gibt eine gründliche und leidenschaftslose Darstellung eines Punktes, der seit den Tagen von Berlin bis heute der umstrittenste war, und über den bei Freunden und Feinden der Berliner Neuerungen viel falsche Urteile zu hören und zu lesen waren, über den Vokalstrich, und man muß es ihr zum Verdienst anrechnen, daß sie sich ernstlich bemühte, das Verständnis für die Erscheinungen: toter Bindestrich, e-Strich, Vokalstrich, Silbenkonsonanzdarstellung anzubahnen, zu erleichtern und zu vertiefen. Der Verfasser erörtert zunächst die Frage, ob dieser neue Strich mit den von Gabelsberger in seiner Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst ver-

tretenen Grundsätzen übereinstimmt, und ob er den Anspruch erheben kann, eine genuine Fortbildung der Gabelsbergerschen Kunst zu sein. Hierauf berührt er die seit Jahren gegen die engeren Verbindungen und Verschmelzungen vorgegangenen Systemänderungsanträge, ferner den Kampf um die Systemvorlage bis Pfingsten 1902, die Ergebnisse der Pfingstberatung, den Berliner Stenographentag 1902, den Kampf um den Hesselschen Antrag nach dem Stenographentage, die neuen Verhandlungen über den Vokalstrich und die Systemänderungsanträge für 1905. Seine Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, daß sich das „Berliner System" noch einen guten Schritt weiter von Gabelsberger entfernt hat, indem es die von Gabelsberger so sehr geliebten engen Verbindungen auf das geringste Maß einschränkte, während Gabelsbergers Geist die Vollendung seiner Schrift in der größtmöglichen Steigerung der Verbindungsfähigkeit der Zeichen gesehen hat. Ferner wird aus der Studie klar, daß das „Berliner System" in der vorausgegangenen Entwicklung des Gabelsbergerschen Systems eine gewisse Rechtfertigung für seine Neuerungen finden konnte, da nicht bloß die kühnsten Verschmelzungen Gabelsbergers, sondern auch diejenigen engen Verbindungen schon zuvor aufgegeben worden waren, welche zugleich als Anlautkonsonanzen vorkommen. Wie nun aber niemand mit Recht in den seitherigen Schreibweisen einen Abfall von Gabelsberger hatte sehen dürfen, so sollte man auch jetzt mit diesem Vorwurf nicht hervortreten. Die Zugehörigkeit zu Gabelsberger kann nicht von diesem einzigen, zudem nicht einmal mehr original festgehaltenen Punkt abhängen. Der Verfasser meint, man sei in Berlin entschieden zu weit gegangen. Die vor 1902 noch bestehenden engen Verbindungen für Silbenkonsonanzen ergaben unzweideutige klare Wortbilder, die leichter und sicherer wiederlesbar waren, als die nunmehrigen auseinandergezogenen Wortbilder. Die tatsächlich als Folge der Neuerung eingetretene leichtere Erlernbarkeit, bei der der Schüler etwas weniger zu denken braucht, sei eine fragliche Empfehlung. Dem Verfasser ist es nicht vergönnt gewesen, auf weitere Kreise mit den von ihm geschaffenen sogen. Weikersheimer Systemänderungs-Anträgen, deren Inhalt sich mit den in der „Studie" vorgetragenen Wünschen deckt, in der Hinsicht zu wirken, daß die Spaltung der Gabelsbergerschen Schule überbrückt werde. Gleichwohl hat er das Verdienst, gezeigt zu haben, daß man gegenteilige Ansichten, die andere zum Widerspruch reizen, auch ohne Leidenschaftlichkeit und bitteren Ton vortragen kann.

4. **Otto Woerner**, Fachausdrücke in der Stenographie. Nebst einem Anhang: Die fremden Bezeichnungen in der Sprachlehre. Zusammengestellt u. erläutert. 32 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 60 Pf.

In alphabetischer Folge werden hier die in der „Systemurkunde" sich vorfindenden Fachausdrücke aufgezählt, in verständlicher Weise gedeutet, umschrieben und durch stenographische Schriftbilder veranschaulicht. Das Schriftchen wird jedem, der eine genaue Kenntnis der Sprache der Systemurkunde und eine klare Vorstellung, was diese unter dem oder jenem von ihr gebrauchten Ausdruck verstanden wissen will, unverkennbare Dienste leisten, wir möchten es als eine Erläuterung und Auslegung jenes Schriftstückes eingeschätzt wissen. Seine Verwendung und Benutzung suchen wir aber nicht wie das „Vorwort" unter den Kreisen der Anfänger, vielmehr versprechen wir uns von dem Lehrmittel einen Vorteil für den, der hinreichende Kenntnisse von dem

System besitzt und sich an den Vorführungen prüfen kann, ob er auch immer die Sache mit dem verlangten Ausdruck zutreffend zu bezeichnen verstünde. Bei der Durchsicht dieser Fachausdrücke ward unwillkürlich hier und da die Erinnerung an früher angewendete Ausdrücke wach. Wie deutlich und angelehnt an die Sprache des Schulunterrichts waren, um nur eins anzuführen, doch die Benennungen wie Aneinanderreihen, Übergang, Aufsetzen, Einlegen, Umbiegen, Herausziehen, Verschmelzung, Absetzen! Ob nicht eine spätere Zeit manche der neuen Ausdrücke als Aktenbündel charakterisieren wird. Als der Aufnahme auch würdig möchte noch manch andere Bezeichnung anerkannt werden, z. B. Häufigkeit, Schreibflüchtigkeit, Kombinationsfähigkeit, Silbenzählung, Modifikationsfähigkeit, praktisch, systemgemäß, schönschriftlich usw. Die grammatischen Begriffsbestimmungen könnten dagegen weichen, da sie der stenographischen Wissenschaft nicht ureigen sind. Ganz in Wegfall kann der „Anhang" kommen. Die bloße Aufzählung von Fremdwörtern mit ihren Verdeutschungen bietet zu wenig Inhalt, und wird je nach Geschmack und wissenschaftlichem Gewissen auch verschiedene Beurteilung finden. In einer nächsten Auflage möchte auch neben der griechischen Bezeichnung für „eng" und „schreiben" die Aussprachsbezeichnung vermerkt werden. Manche stenographische Wortbilder, an denen ein Besonderes veranschaulicht wird, sind so geschickt gezeichnet, daß die Behauptung, es könne nicht alles durch Schrift und Zeichen vermittelt werden, es müsse vielmehr ein Vormachen und Vorbilden seitens des Lehrers vor den Augen der Schüler stattfinden, nicht aufrecht erhalten werden kann. Mit dem Hinweise auf diesen Vorzug des Schriftchens beenden wir seine Besprechung.

5. **Max Gießler**, Die drei bedeutendsten deutschen Stenografie(! sic)systeme Gabelsberger, Stolze-Schrey, Stenotachygraphie, ihr Aufbau und ihre Brauchbarkeit. 24 S. Halle, E. Anton.

Der Verfasser sucht die drei zurzeit bedeutendsten Stenographiesysteme nebeneinander in ihren Grundzügen darzustellen. Zu diesem Zwecke sind die meisten Seiten in drei Kolonnen geteilt. Auf diesen sind die Konsonantenzeichen, Vokalbezeichnungen, Endungen, zusammengesetzte Wörter, Fremdwörter und Eigennamen in der Form, wie sie von den genannten Systemen gelehrt werden, einander gegenübergestellt. Dazwischen sind den Lehrbüchern entnommene Erklärungen, Regeln und Schriftbestimmungen eingestreut. Diese Gegenüberstellung ist aber nicht unentwegt so durchgeführt, daß immer dasselbe Wort in dreifacher stenographischer Gestaltung gezeigt würde. In jeder Kolonne stehen andere Beispiele. Bei diesem Verfahren muß man bezweifeln, wie durch diese Gegenüberstellung, die aus jedem System nur einen losgerissenen Fetzen vorwirft, jemandem bei der Systemwahl von vornherein einige Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt werden sollen. Unter den „Urteilen" über die Stenographiesysteme sind nur solche ausgewählt, die dem Verfasser in den Kram passen, d. h. die die Überlegenheit der Stenotachygraphie über die andern Systeme dartun. Unsers Erachtens ist es auch einem Uneingeweihten möglich, aus der Schriftprobe (S. 20 „Lied von der Glocke") vergleichungsweise zu erkennen, daß die Wörter bei Gabelsberger mindestens in ebenso treuer Wiedergabe und ebenso zuverlässig dargestellt sind, als es der Stenotachygraphie gelungen ist. Recht unvollkommen ist die angewandte Autographie. Sie zeigt kleckſige, undeutliche und verwaschene Bilder. Die Wiedergabe in Gabelsbergerscher Schrift ist dazu auch nicht einmal fehlerfrei.

6. Dr. **Eugen Gantter**, Stenographie u. Schule. Festvortrag, gehalten zu Braunschweig auf dem 8. Deutschen Stenographentage „Gabelsberger“ am 30. Juli 1905. 8 S. Osterwieck 1905, A. W. Zickfeldt. 10 Pf.

Die ansprechende Rede, welche auf dem vorjährigen Stenographentag ungeteilten Beifall fand und dem Redner eine bisher auf den Versammlungstagen kaum übliche Ehrung, ein Hoch eintrug, liegt hier gedruckt vor und kann nun als Lektüre in weiteren Kreisen anregend und aufklärend wirken. Der Verfasser räumt bescheiden ein, daß er natürlich nur Andeutungen, nur kurze Federzeichnungen entrollen könne, und daß ein Eingehen auf Einzelheiten sich von selbst verbietet. Neue Gedanken und andere Ausführungen, als man sie sonst anderwärts über das Thema zu lesen und zu hören bekommt, werden nicht vorgetragen. Der Grundgedanke ist, „die Schule (soll wohl heißen: das preußische Unterrichtsministerium) möge ihre ablehnende Stellung gegenüber dem Stenographieunterricht aufgeben und ihm ihre Pforten öffnen“. Es empfiehlt sich aber für die Schulverwaltung, nur ein einheitliches System einzuführen. Der Traum der Einigungsstenographie von 1897 ist nicht in Erfüllung gegangen. Die Gegner sind ihrem Ziele keinen Schritt näher gekommen. Das Gabelsbergersche System dagegen hat sich trotz des verstärkten Ansturmes einheitlich und siegreich weiter entwickelt.

7. Denkschrift betreffend die Einführung eines einheitlichen Stenographiesystems an den württembergischen höheren Lehranstalten. Der Hohen Ständeversammlung wie dem Kgl. Württ. Staatsministerium des Kirchen- u. Schulwesens in Ehrerbietung überreicht von dem Verband württembergischer Stenographen System Gabelsberger. 16. u. 6 S. Typendruck. Stuttgart 1905, Verbandsstelle.

Die Denkschrift will mit ihrem reichen Inhalte, der sich zusammensetzt aus Angaben über die Geschichte der Bemühungen und der Fürsorge der Behörden, die Stenographie in ihren Schul- und Geschäftsbetrieb einzuführen, und aus einem reichen statistischen Material, die Staatsregierung und die Stände überzeugen, daß die Festsetzung eines einheitlichen Systems ein großes Verdienst um die Lösung der stenographischen Frage und um die Einheit auf diesem Gebiete bedeute. Zurzeit sind in Württemberg durch Verordnung vom 26. März 1896 und 8. Dezember 1896 die Systeme Gabelsberger, Stolze-Schrey und Roller zugelassen. Die Oberherrschaft hat sich die Gabelsbergersche Stenographie gesichert. Das System Stolze-Schrey ist aus Schulen wieder verbannt worden, an denen es unumschränkt und frei geherrscht hat, ohne Wettbewerb, es unterlag an einer ganzen Reihe öffentlicher und privater Lehranstalten. Die Verschiedenheit der Systeme aber brachte eine Reihe von Nachteilen und Mißständen mit sich, wie solche die kgl. württembergische Zentralstelle für Gewerbe und Handel auf Grund einer Umfrage bei den einzelnen Handelskammern feststellte.*) Diese zum Teil schwerwiegenden, aus der Verschiedenheit der Systeme entspringenden Nachteile werden mitgeteilt, und die dort vorgebrachten Gründe, nach denen eine einheitliche Regelung nicht oder vorerst nicht rätlich erscheint, wiederholt. Hier setzt nun die Denkschrift mit allem Freimut ein, in dem sie die Wucht der Tatsachen vor Augen führt und an Zahlen und gemachten Erfahrungen die Nichtigkeit der gemachten Bedenken zeigt. Besonders eindrucksvoll gestaltet sich die Beweisführung,

*) In welchem Organ wird nicht gesagt, wahrscheinlich in einem „Bericht“ dieser Institution.

daß dem von der Staatsregierung empfohlenen Wege zur Erreichung eines einheitlichen Systems durch Schaffung eines Kompromißsystems die schwersten Bedenken entgegenstehen. Der „Denkschrift" lag noch ein sechs Seiten großes Schriftstück: Bemerkungen zu den „Erläuterungen zum Etatkapitel 76a, betreffend den Stenographieunterricht an den höheren Schulen" bei. Diese Apologie wendet sich gegen einige Äußerungen einer amtlichen Erhebung, welche die Unterrichtsverwaltung in Württemberg hatte anstellen lassen. Die Veranlassung hierzu war durch folgenden Vorgang hervorgerufen worden. Bei der Beratung des Etats für 1903 und 1904 hatten die Stände beschlossen, die (württembergische) Staatsregierung zu bitten, die allmähliche Einführung eines einheitlichen Systems bei Erteilung des Unterrichts in Stenographie an den der kgl. Schulverwaltung unterstellten Lehranstalten ins Auge zu fassen. Bei den Verhandlungen über diesen Gegenstand vertrat die Unterrichtsverwaltung den Standpunkt, daß im Hinblick auf die Freizügigkeit und auf den regen, stetig wachsenden Verkehr innerhalb des deutschen Sprachgebietes die Förderung eines bestimmten Stenographiesystems in einem Einzelstaat nur eine beschränkte Wirkung haben könnte, und daß es deshalb im Falle einer amtlichen Regelung jedenfalls erwünscht wäre, wenn für das ganze deutsche Sprachgebiet ein einheitliches Stenographiesystem zur Geltung und amtlichen Anerkennung gelangte. Dieser Ansicht wurde auch von den Ständen allseits beigetreten. In Verfolgung des Beschlusses der Stände und des hierbei von ihnen eingenommenen Standpunktes hatte die Unterrichtsverwaltung bei den Regierungen von Preußen, Bayern, Sachsen, Baden und Hessen Erkundigungen darüber eingezogen, welche staatliche Förderung dem Stenographieunterricht in diesen Ländern hinsichtlich des Systems, sowie etwaiger Staatsbeiträge nach Art und Umfang zuteil wird, und welche Stellung die genannten Regierungen zu der Frage der Herbeiführung eines einheitlichen Stenographiesystems für das amtliche Gebiet, namentlich für das der Schule, einnehmen. Gegen einige Punkte dieser amtlichen Erhebungen richten sich die „Bemerkungen". Jedem Eingeweihten mußten einige der in dem auch weiteren Kreisen durch Wiederabdruck bekannt gemachten „Auszug aus dem württembergischen Etat" enthaltenen Bemerkungen zum Widerspruch herausfordern. So die Behauptungen: In Preußen solle ein völlig freier Wettbewerb herrschen. Im Königreich Sachsen werde an einigen Handels- und gewerblichen Schulen das System Stolze-Schrey angewandt und die Regierung habe einen Einfluß auf die Anwendung des einen oder anderen Systems bisher nicht ausgeübt. (Bekanntlich trägt aber die sächsische Regierung amtlich seit dem Jahre 1890 — halbamtlich durch die Mitwirkung des kgl. stenographischen Instituts schon seit dem Jahre 1857 — gemeinsam mit der Gabelsbergerschen Schule die Verantwortung für die Entwicklung des Gabelsbergerschen Systems, und ihre Mitverantwortung ist nicht ohne segensreichen Einfluß auf das System selbst geblieben.) Weiter führen die Bemerkungen Gründe und statistisches Material auf, womit die schiefen Auslassungen auf das wahre Maß zurückgeführt werden. Besonders ins rechte Licht wird der Wert einer einheitlichen Einführung des Gabelsbergerschen Systems, und wie notwendig dies für die Regierung selbst sei, da sie sich nicht vom Privatverein „Deutscher Stenographenbund ‚Gabelsberger'" allein das zu lehrende System vorschreiben lassen müßte, sondern daß sie im Verein mit sieben Regierungen für die Ausgestaltung des Gabelsbergerschen Systems tätig sein könnte. —

Hoffentlich verfehlt die Denkschrift nicht des gewünschten Eindruckes Hervorragend durch den würdigen Ton und die lebendige Anschaulichkeit der Darstellung, wird sie sicher wenigstens eine klärende und befestigende Wirkung ausüben. Der oder die Verfasser haben jahrelange Bestrebungen der Anhänger des Gabelsbergerschen Systems mit den Waffen des geschriebenen Wortes eifrig und sachgemäß vertreten und erhobene Bedenken oder versteckt gehaltene Beschuldigungen eindrucksvoll zurückgewiesen. Die Denkschrift hat auch als Geschichtsquelle einen Wert. Die auf S. 6, 7 und anderwärts gezeichneten Zustände und Vorkommnisse, und die Kenntlichmachung der Wirkungen geistiger Mächte, welche die Entwicklung des Systems beeinflußten, sind so treffend dargestellt, wie sie nur einer schildern konnte, der selbst mitten in den Bewegungen stand und dabei mitwirkend tätig war.

8. Prof. Dr. **K. Wimmer**, In Meisters Gabelsbergers Werkstätte. 43 S. u. 1 Lichtdr. Zweibrücken 1905, Stenographenverein.

Der von der Größe der Erfindung Gabelsbergers überzeugte und von der Schönheit der Kurzschrift tief ergriffene Verfasser zeichnet hier ein aus guten und unverwerflichen Quellen schöpfendes Bild der Tätigkeit Gabelsbergers aus ausübender Stenograph. In anziehender und gewinnender Darstellung zeigt er uns den Meister, wie er unter heißem Bemühen eine in der Geschichte der Stenographie unvergleichlich dastehende geistreiche Schrift erfindet und im Jahre 1819 in der Kammer der Reichsräte zu München und auf der Tribüne der Kammer der Abgeordneten mit seinem Schüler J. Zeiler die ersten Versuche im Nachschreiben der Reden macht. Es wird nicht verschwiegen, daß dieselben infolge ihrer geringen Fertigkeit und des wenig durchgearbeiteten Systems nicht als bedeutend bezeichnet werden mußten. Wir lernen all die Veranstaltungen und Bemühungen kennen, die Gabelsberger befähigten, ein hervorragender Praktiker zu werden. Bei der Aufzählung der Leistungen, zu denen der erste Stenograph Bayerns herangezogen wurde und die eine seinen Körper zugrunde richtende Riesenarbeit bedeuteten, wird der Leser weniger erbittert über die damals herrschenden unbequemen, die Arbeit des Stenographen beschwerenden Einrichtungen und über das ihm gereichte geringe Honorar, als über die kalte Teilnahmslosigkeit und über die Geringschätzung, die von manchen Seiten der großartigen Erfindung gegenüber gezeigt wurde. Trotz aller Verkennung und schmählicher Behandlung erbrachte der Meister in aufreibender Tätigkeit den Beweis von der Vortrefflichkeit seiner Kunst, deren Verwendung in hunderten von Sitzungen, aber auch im Dienste des Rechtswesens und im Privatdienste des Ministers Ludwig Fürst von Öttingen-Wallerstein ohne Unterbrechung erfolgte. Wir empfehlen das inhaltreiche Schriftchen ganz besonders denen, die über Gabelsberger interessante und packende Mitteilungen geben wollen.

9. Dr. **Albert Schramm**, Handbuch der stenographischen Literatur. II. Bd. Die deutsche stenographische Lehrmittel-Literatur. 1. Lfrng. 24 S. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 75 Pf.

Bei der riesenmäßig anschwellenden Literatur der stenographischen Systeme hat es sich längst als Bedürfnis herausgestellt, Bibliographien, die sämtliche Erscheinungen aufzählen, anzufertigen. Die Versuche, die erschienenen stenographischen Schriften je nach ihrer Art geordnet zu verzeichnen, datieren zurück ins Jahr 1855, zu welcher Zeit Dr. Anders die erste bibliographische Arbeit in seinem Entwurf einer allgemeinen

Geschichte und Literatur der Stenographie veröffentlichte. Wiederholt hat der „Pädagogische Jahresbericht" auf ähnliche, freilich umfassendere Arbeiten aufmerksam machen können. Es geschah dies bei den Besprechungen der Werke: Nachträge zur Geschichte und Literatur der Geschwindschreibekunst von Professor Dr. Zeibig, Historische Grammatik der Stenographie und Geschichte und Literatur der Stenographie von Faulmann 1887 und 1895, Wegweiser durch die stenographische Literatur der bekannteren Systeme von P. Peetz 1890, Stoffregister zur Ausarbeitung von Vorträgen und Abhandlungen stenographischen Inhaltes von A. Näther, 1890. Weiter boten die Literaturzusammenstellungen von Dr. Neupert im „Jahrbuche usw.", die von Höbel, Keil und Marnet verfaßten Übersichten und Kataloge wiederholt Gelegenheit, das Verzeichnis der vorhandenen bibliographischen Publikationen um neue Nummern zu vermehren. Als eine ganz hervorragende Erscheinung auf diesem Gebiete konnte Band 53, Jahrgang 1900 (S. 508) VIIe Congrès International de Sténographie, Paris 1900. Bibliographie der stenographischen Literatur Deutschlands vom Jahre 1890—1899 vorstellen. Nicht minder bot die Fortsetzung dieser Biographie, welche sie in dem von Dr. E. Dewischeit verfaßten: Verzeichnis der in den Jahren 1900 und 1901 erschienenen Aufsätze zur Geschichte und Theorie der Stenographie 1902 fand, zuverlässige und brauchbare Angaben. Alle diese zum Teil recht wertvollen bibliographischen Arbeiten werden überboten durch das, was Herr Dr. Schramm der Wissenschaft vorzuführen gedenkt. Der Verfasser, Mitglied des kgl. stenographischen Institutes und Bibliothekar der größten Fachbibliothek der Welt, wird die gesamte stenographische Literatur so in einer an Vollständigkeit grenzenden Weise zeigen, daß die von ihm geschaffene Bibliographie von allen übrigen den höchsten Grad der Vollkommenheit erreichen, und mit ihr der Wissenschaft nicht nur eine ganz zuverlässige, sondern auch möglichst vollständige Übersicht der stenographischen Literatur gegeben wird. Was hier die erste Lieferung bietet, rechtfertigt diese Hoffnung in weitestem Maße. Es werden zunächst die sämtlichen vorgabelsbergerschen Lehrmittel in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt, sodann in einer chronologischen Tabelle. Alle diejenigen Bücher, welche in der Bibliothek des kgl. stenographischen Institutes vorhanden sind, sind vor dem Titel mit der Bibliotheksignatur versehen; außerdem aber sind n a c h den Büchertiteln alle diejenigen öffentlichen Bibliotheken angeführt, welche ein Exemplar dieser Werke besitzen. Diese Angaben sind das Resultat einer Umfrage an zirka 200 öffentlichen Bibliotheken Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Außer diesen bibliothekarischen für den Entleiher willkommenen Notizen sind aber jedem einzelnen Werke noch beigegeben: 1. die Stellen von zehn aufgeführten, hauptsächlichsten Geschichtswerken über Stenographie, an denen die betreffenden Werke erwähnt und besprochen sind, und 2. die wichtigsten Aufsätze über das betreffende System, wobei aber nur die neuere Literatur berücksichtigt worden ist. Von dem groß angelegten Werk wird zunächst der zweite Band zuerst erscheinen. Im ersten Bande wird dann die Bibliographie der stenographischen Literatur und die Werke, sowie zahlreiche Aufsätze über die Geschichte der Stenographie

*) Schon als Student gab er durch Herausgabe stenographischer Lektüre das Signal, billigsten und dennoch tüchtigen Lesestoff herzustellen. Der „Päd. Jahresbericht" hat wiederholt seine Schriftchen empfehlen können.

verzeichnet werden. Daneben möchten wir aber den Herausgeber bitten, uns nicht den noch ausstehenden zweiten Teil seiner in der Sammlung Göschen erschienenen „Stenographie" usw. länger vorzuenthalten. Mit der noch zu erhoffenden Ergänzung wird dann die Gabelsbergersche Schule eine würdige Vertretung in der weltbekannten Bücherreihe gefunden haben. Hoffentlich zeigt die Schule Gabelsberger durch reiche Abnahme des Handbuches, daß sie die wissenschaftlichen Bemühungen ihrer besten Jünger auch zu würdigen versteht. Die deutsche Lehrerschaft wird dem Verfasser Dank wissen, wenn er die in der „Pädagogischen Zentralbibliothek (Comenius-Stiftung)" vorhandenen stenographischen Werke mit berücksichtigen wollte.

10. Dr. **Fritz Specht**, Die Schrift u. ihre Entwicklung zur modernen Stenographie. 276 S. Mit vielen Abbildungen und Schriftproben. Berlin 1906, Stenographieverl. Franz Schulze. 3,60 M.

Dem Verfasser des angezeigten merkwürdigen und rühmlichen Buches, das den Stenographen ein Ereignis bedeutet, sind wir schon bei einer Besprechung des von ihm für das Prachtwerk: „Das XIX. Jahrhundert in Wort und Bild" gelieferten Beitrages: „Stenographie" begegnet. Seit jener Zeit hat der als tüchtiger Geschichtsforscher auf stenographischem Gebiete erkannte Redakteur des „Jahrbuches der Schule Stolze-Schrey", seine Neigung durch mehrjährige Betätigung in der stenographischen Bewegung vertieft und erweitert, und uns als die Frucht ein Werk beschert, welches die Bedeutung der Schrift und der Kurzschrift seit drei- und mehrtausend Jahren bei den Kulturvölkern bis herauf in unsere Tage darstellt. Seine ansprechende und gewinnende Vortragsart weiß die Grenze zwischen streng ernster wissenschaftlicher und leicht plaudernder feuilletonistischer Darstellungsweise trefflich innezuhalten, und läßt die Tiefe der Forschung wohl ahnen, aber nirgends drängt sich der wissenschaftliche Apparat dem Leser erdrückend auf. Unterstützt wird die Vorführung durch eine reiche Anzahl trefflichster Lichtdrucke, Abbildungen und Schriftproben, ohne welche viele Mitteilungen unverständlich blieben. Für den bei dieser Ausstattung bewiesenen Opfermut und für die hier bekundete Sachkenntnis, mit der die Verlagshandlung den Wünschen des Verfassers entgegenkam, gebührt ihr ein Kranz. Sind auch einige Bilder uns schon in dem oben angeführten Artikel und in den Schriftchen „Von der Bilderschrift zur Stenographie", von Dr. Fr. Stolze Päd. Jahr.-Ber. Bd. 46, S. 241 und Stephan Roth „Ein Geschwindschreiber des Reformationszeitalters" (Bd. 48, S. 363) und Georg Rörer „Der Geschwindschreiber Luthers" (Bd. 52, S. 500) begegnet, so sind doch noch eine Reihe kostspieliger bildlicher Vorführungen zu erwähnen, z. B. „Einblicke" in 12 Stenographiesysteme, die äußerst peinlich lithographiert sind und mit Übertragungen versehen sind. Und nun zum Inhalt. Vorerst läßt das Buch die Steine reden. Was die wissenschaftliche Erforschung der Inschriften an Pyramiden, Säulen, Mauern und Grabdenkmälern, was die Ausgrabungen Heinrich Schliemans auf dem Hügel des alten Troja als sichere Ergebnisse zutage gefördert haben, hier wird es in plastischen Schilderungen der Kulturzustände, aus denen heraus die einzelnen Schriftfortschritte geboren sind, vorgetragen. Nun setzen Pergamente und Bücher ein, durch die verschiedenen Zeitperioden führt uns der Verfasser und läßt uns erkennen, was Schrift und Kurzschrift in ihnen zu bedeuten hatten. Eine recht gute Auskunft gibt er in dem Abschnitt: „Buch-

schrift", wie der Wechsel der Schriftmode oft bedingt war, in dem Wandel des Beschreibstoffes und dem entsprechend des Schreibstoffes. Zwischen ihnen erscheint — wohl nur als Beigabe, denn die Darbietung wächst nicht mit Notwendigkeit aus dem geschichtlich Gegebenen heraus —, ein Aufsatz über die Psychologie des Schreibens. Er enthält wertvolle Anregungen und bringt in dankenswerter Weise Autogramme unsrer bedeutendsten Staatsmänner usw. Wohltuend berührt die strenge Unparteilichkeit, mit der die Vorgänge in den verschiedenen stenographischen Schulen besprochen werden. Alles in allem: Das Buch von Dr. Specht: „Die Schrift und ihre Entwicklung zur modernen Stenographie", füllt eine wirkliche Lücke aus und verdient den besten Erfolg. Für Vorträge in stenographischen Vereinsabenden und bei Versammlungen größerer Körperschaften bietet es mannigfachen und anregenden Stoff, und man darf gewiß sein, daß es in dieser Richtung auch gehörig ausgeschlachtet werden wird. Mögen aber dann die Festredner nicht verabsäumen, die Vorführung durch Zeichnungen wirksam zu unterstützen, wie dies dieses Quellenwerk vorbildlich zeigt. Bedauerlich bleibt, daß das Register nicht ausgiebig genug bearbeitet worden ist. Mancher wird den oder jenen Namen eines führenden Geistes auf dem Gebiete der Stenographie vermissen. Wir dachten auch einer Wiedergabe der von Bouchard entdeckten Tafel von Rosette und der Erwähnung der Verdienste Champollions und Georg Ebers zu begegnen, ebenso schien uns die Erfindung des stenographischen Typendrucks, die Handschriftendeutung, die Namen der hervorragendsten Autographen und die Ausbildung ihrer Kunst, die Bemühungen der Pädagogen, die Stenographie methodisch zu übereignen usw. einer Anführung wert.

11. **Josef Zedniczek,** Entwicklung u. Verbreitung des Gabelsbergerschen Stenographiesystems in Österreich-Ungarn. 13. Jahresber. d. Kommunal-Handelsschule in Brüx. S. 11—60 Typendruck. Brüx 1905, Kommunal-Handelsschule.

Eine tüchtige Arbeit liegt hier vor. Die beste Anerkennung für die fleißige Abhandlung geben wir in dem Wunsche Ausdruck, der Verfasser möge seine Darstellung von der Entwicklung und Vorbereitung des Gabelsbergerschen Stenographiesystems in Österreich-Ungarn dadurch weiteren Kreisen zugängig machen, daß er sie unter Berücksichtigung der von der Kritik geforderten Zusätze usw. als Broschüre herausgibt. Bei der Mitteilung der hier zu registrierenden Vorgänge hat der Verfasser den chronologischen Gang eingeschlagen und die sechs großen Stenographenversammlungen als die Ereignisse sich ausersehen, von denen er aus etappenmäßig die Geschichte aufrollt. Für viele Partien hatte er treffliche Vorbilder zur Verfügung, für manche Fragen jedoch mußte der Stoff jedoch erst herbeigeschafft und eingegliedert werden. Bezüglich der Geschichte der Einführung der Stenographie in die Lehranstalten von Österreich-Ungarn findet sich die Abhandlung mit der Erwähnung des Zeitpunkts, wann dies erfolgte und der Aufzählung der „Erlasse" usw. und der Beibringung statistischen Materials ab, Tiefergehenderes wird da nicht geboten. Hier wären freilich noch andere Quellen zu befragen gewesen. Die hier und da erfolgte Aufzählung der erschienenen Literatur zeigt, wie richtig der Verfasser die Lehrmittel als ein besonderes Erkennungszeichen für die Entwicklung der Stenographie einschätzte. Die Titel der in tschechischer Sprache erschienenen hat er übersetzt. Das ist ratsam und klug. Bei einer Be-

arbeitung der gut orientierenden Abhandlung zur Herausgabe als Schrift wird man wünschen müssen, die ehemals geübten „Wienerismen" und alle die durch die Beschlüsse der Stenographentage abgeschafften Schreibweisen auf einer Beilage autographiert zu sehen, damit dem Unkundigen veranschaulicht werde, um was es sich hier gehandelt hat. Jetzt haben Tausende von Stenographen keine Vorstellung davon, wie die Mittelstellung des a und vieles andere von ehedem aussah. Auch müßte die in Österreich erschienene stenographische Literatur eingehender gewürdigt werden. Sie ist so vortrefflich, daß eine bloße Aufzählung der hauptsächlichsten Erscheinungen nicht genügt. Faulmanns Bericht über die Stenographie auf der Weltausstellung Wien 1873 gibt darüber einige Auskunft. Nicht unerwähnt bleiben dürfen die „Österreichischen Blätter für Stenographie" mit den bahnbrechenden Arbeiten auf methodischem Gebiete und die in den Schulprogrammen des Kaiserstaates niedergelegten Mitteilungen über den Stenographieunterricht.

12. **H. Paul,** (Beiträge zur) Geschichte der Stenographie in Nassau. 104 S. mit Abbild. Wiesbaden 1905, Buch- u. Kunstdruckerei Kempf & Co.

Der Verfasser, ein eifriger und befähigter Stenographielehrer (System Stolze, später Stolze-Schrey), hat sich durch Forschungen auf dem Gebiete der Geschichte der Stenographie in seiner Landschaft verdient gemacht. Die Stadt Wiesbaden verdankt ihm die Gründung einer Stenographieschule, und die in dem angezeigten Buche auf S. 87—91 mitgeteilten Auszüge von Besprechungen der Tagespresse über die zehnjährige Jubelfeier seiner Anstalt lassen erkennen, daß Erfolg und Anerkennung nicht ausgeblieben sind. Er hat fleißig Material zusammengetragen, umsichtige Ausschau gehalten und sich nichts entgehen lassen, was als Baustein zur Herstellung eines Gesamtbildes der Entwicklung der Stenographie in Nassau dereinst verwendet werden könnte. Die Art und Weise, wie er eingangs einige Kaiserurkunden, deren Inhalt sich auf nassauische Orte bezieht, mit ihren tyronischen Noten als den ältesten Anklängen an sein Thema in Beziehung zu seiner geschichtlichen Darstellung setzt, verdient Anerkennung und Nachahmung. In etwa 30 kürzeren und längeren, dem Werte nach sehr verschiedenen Aufsätzen verbreitet sich dann die Schrift über die Anwendung der Stenographie in der nassauischen Ständekammer, über ihre Einführung in die Schulen und Lehranstalten, über Gründungen von Vereinen. Von den nassauischen Systemerfindern (Christ. Schmitt usw.), hervorragend tätigen Stenographielehrern und Propagandisten wird ein fleißig zusammengesuchtes biographisches Material gegeben. 12 Abbildungen, Porträts-, Schriftproben unterstützen das Verständnis der Belehrung. Hin und wieder erhebt man Bedenken über die Notwendigkeit der Mitteilung einiger Tatsachen, während an andern Stellen wieder in dem Leser das Bedürfnis geweckt worden ist, ein mehreres zu erfahren. So ist die Aufzählung der im Nassauischen Schulblatte niedergelegten Aufsätze über die Stenographie zwar ganz dankenswert. Der Verfasser aber hätte doch die trockne Nennung der Themen durch eine Inhaltsangabe beleben müssen. Höchst lehrreich sind diese Artikel als die Meinungsäußerungen sehr vieler Leser zur Beantwortung der Fragen: Welche Vorurteile herrschten einst gegen die Stenographie? Welchem Systeme neigte man sich zu und aus welchen Gründen? Welche Erfahrungen und welche Anwendungen wurden mit dem erwählten System gemacht? Welchen Fortschritt in der Auffassung und Wertschätzung der

Stenographie lassen die verschiedenen Artikelverfasser erkennen? Da, wo der Verfasser Mitteilungen über den stenographischen Unterricht in den Lehranstalten gibt, wird nicht auf die gedruckten Jahresberichte dieser Schulen verwiesen, was diese hierüber berichten. Am Schlusse der Ausführung über die gegenwärtige Lage vermissen wir das Fazit. Welches System hat jetzt das Übergewicht? Die auf S. 99 gegebene Darstellung ist nicht übersichtlich und entbehrt wohl auch der Vollständigkeit. Warum fehlen hier die Hinweise auf das leicht zu erlangende Jahrbuch der Schule Gabelsbergers? An der Hand seiner Ergebnisse und unter Zugrundelegung der Mitteilungen des Jahrbuchs von Stolze-Schrey konnte ein wahres Bild des gegenwärtigen Bestandes gezeichnet werden. Da der Verfasser über die stenographischen Verhältnisse einer sehr ausgedehnten Zeit berichtet, während welcher der geographische Begriff „Nassau" mannigfache Inhaltsveränderungen erfuhr, so wäre es angebracht, wenn irgendwo eine Bemerkung stünde, was das Territorium Nassau in den verschiedenen Zeitabschnitten umfaßte. Ein Hinweis auf die im Jahre 1866 vorgegangenen Veränderungen war entschieden notwendig. Der Titel ist auf dem Umschlage ein anderer als auf dem ersten Blatte.

13. **Franz Wulfstich**, Pflege der Gabelsbergerschen Stenographie in der Stadt Braunschweig während der Jahre 1863—1905. Für den VIII. Deutschen Stenographentag Gabelsberger bearbeitet und den Teilnehmern an demselben gewidmet. S. 123—153 des Festbuches. 1905. Stenographenverein Gabelsberger von 1863 (E. V.) zu Braunschweig.

Eine vornehme Festgabe wurde seitens der Feststadt den Festteilnehmern am VIII. Stenographentag verabreicht. Man beschenkte sie mit einem reich an Abbildungen ausgestatteten „Führer durch Braunschweig", der eine vom Schulinspektor A. Sattler geschriebene Geschichte und Beschreibung der Stadt Braunschweig und eine Darstellung der Einführung und Verbreitung der Kunst Gabelsbergers in der alten „Stadt der fünf Städte", verfaßt vom Lehrer Franz Wulfstich, enthält. Von den gediegenen Arbeiten kann nur hier die letztere, um ihrer Bedeutung willen, die sie für die Bereicherung der Geschichtsliteratur erlangt hat, Erwähnung und Beachtung finden. Den ersten Anstoß zur Errichtung eines stenographischen Kursus in Braunschweig gab der Wanderlehrer Professor Dr. Heyde, Mitglied des kgl. stenographischen Institutes zu Dresden am 27. Mai 1863. Aus kleinen Anfängen entwickelte sich daraus ein ungemein rasch wachsendes und sich um die Ausbreitung der Kurzschrift kräftig rührendes Vereinswesen. Im 21. Vereinsjahr gelang es endlich dem Verein, der Gabelsbergerschen Stenographie in den höheren Schulen Braunschweigs Eingang zu verschaffen. Nachdem einmal ihr die Pforten des Gymnasiums Martino-Katharineum geöffnet worden waren, folgten dem gegebenen Beispiele bald die anderen höheren Schulen. Aus dem an den Lehranstalten erteilten Unterricht gingen Schülervereine hervor, über welche Anstaltslehrer die Oberaufsicht führten. Die am Schlusse der stenographischen Chronik Braunschweigs beigefügten Tabellen: Verzeichnis der neun Gabelsbergerschen Stenographenvereine der Stadt, Zahl der Unterrichteten und Verzeichnis der durch Mitglieder des Vereins infolge erhaltener Aufträge ausgeführten stenographischen Aufnahmen, beweisen, daß die Kunst Gabelsbergers in Braunschweig eine große Bedeutung und weite Verbreitung gefunden hat und daß der Stammverein um ihre Ausbreitung eifrigst bemüht war. Als Verfasser von Lehrbüchern, die Aufnahme und weite Verbreitung gefunden haben, und deren Wert

auch im „Pädagogischen Jahresberichte" Anerkennung fand, sind unter den Mitgliedern noch besonders hervorzuheben: Leue, Ruthe und Harwig, Dr. Clemens, Peters. Zum Schlusse nennen wir noch den Namen des verdienstvollen Gründers des Vereins, der ein Menschenalter hindurch für die Gabelsbergersche Sache gesorgt und gearbeitet hat, Andreas Ottmer, es war wieder ein Lehrer.

14. Dr. **E. Ehrlich**, Die ersten 25 Jahre des Stenographenvereins „Gabelsberger" zu Rochlitz i. Sa. 13 S. 1905. Verein Gabelsberger. Kostenlos.

In dem Bestreben des Vereins, die Stenographie, die vor dem 18. Mai 1868 in Rochlitz noch so gut wie unbekannt war, immermehr zu verbreiten und die Erkenntnis ihres Wertes zu fördern, hat derselbe Veranstaltungen getroffen, die darauf hinzielten, daß der Unterricht in der Kurzschrift auch in der dortigen ersten Bürgerschule gegeben wird. Damit ist die Bedeutung der geschichtlichen Ausführungen über die Tätigkeit dieses Stenographenvereins hier für uns festgestellt. Noch sei hinzugefügt, daß der mit Lust und Hingabe gezeichnete Bericht auch Zeugnis davon ablegt, wie man Vereinsfeste mit feinem Lebens- und edlem Kunstgenuß in Verbindung bringen kann.

15. **Gustav Heinz**, Erinnerungs- u. Gedenk-Blätter stenographischen Lebens in unserer Stadt Ölsnitz (i. Vgtl.). 44 S. Gabelsbergerscher Stenographenverein 1904.

Das sehr gefällig ausgestattete Schriftchen ist von dem jetzigen Leiter des Vereins verfaßt, der es verstanden hat, aus zerstreut liegenden Aktenaufzeichnungen und mündlichen Mitteilungen ein Bild einer zehnjährigen Tätigkeit zu entrollen, die auf Ausbreitung stenographischer Fertigkeit rührig bedacht war.

16. Der Verein für Gabelsbergersche Stenographie zu Heidelberg in den Jahren 1885—1905. 12 S. Nebst dem Faksimile eines Originalbriefes von F. X. Gabelsberger. Heidelberg 1905. Kommission v. Heckners Verl., Wolfenbüttel. 50 Pf.

Der Bericht erhält besondere Weihe und erhöhte Bedeutung durch die gelungene treue Wiedergabe eines bisher unbekannten, vier Seiten Quart großen Briefes Gabelsbergers an den berühmten Rechtslehrer und Parlamentarier Karl J. A. Mittermaier († 1867). Der Brief ist veranlaßt durch die erste Verpflanzung der Gabelsbergerschen Erfindung in den Badischen Landtag von 1837/38. Sehr bemerkenswert ist, was Gabelsberger über das Wesen seiner Erfindung hier ausführt, Gedanken, die von allen stenographischen Zeitungen aufgegriffen und wiederholt wurden. Man kann die ungemein gefälligen und dabei so sichern und festen Schriftzüge nicht anders als mit Bewunderung der großen Geschicklichkeit des Briefschreibers betrachten, und man erkennt, wie er zum Vater der modernen Stenographie providentiell berufen war. Dem Faksimile des Briefes folgt nun in gedrängter Form eine Übersicht über die Entwicklung des Vereins und über die Fortschritte der Einheitsbewegung. Hier wird eine ernste, auf ein hohes Ziel gerichtete Arbeit erkannt, ein unablässiges stetes Wirken, das sich in fünf öffentlichen und privaten Lehranstalten sein Gebiet erwählte und sich so verdienstvoll in die Annalen der Schulgeschichte Heidelbergs einschrieb. Nach einer, auf zuverlässige Quellen sich stützenden Zusammenstellung statistischen Materials wird als das Ergebnis der seitherigen Entwicklung in Württemberg und Baden folgendes behauptet: Im Schulunterricht

ist das Stolze-Schreysche System in Württemberg bereits völlig in den Hintergrund gedrängt, in Baden, wo es durch die Verschmelzung der Schulen Stolze und Schrey früher ein Übergewicht erlangt hatte, durch das Gabelsbergersche System überflügelt worden. In allen Positionen zeigt sich neben der absoluten Überlegenheit der Gabelsbergerschen Schule auch ein viel stärkeres Wachstum derselben, so daß die Aussichten für ein Einheitssystem auch in Württemberg und Baden erfreulicherweise stetig gestiegen sind.

17. Festschrift zum VIII. deutschen Stenographentage „Gabelsberger" in Braunschweig. 150 S. und 2 Lichtdr. Wolfenbüttel 1905, Heckners Verl. 1,50 M.

Es hat sich die schöne Sitte eingebürgert, den Teilnehmern am Deutschen Stenographentage zur dauernden Erinnerung eine Gabe in Form einer „Festschrift" zu überreichen. Was den Gästen in Braunschweig seitens des Stenographischen Verlags Heckner in Wolfenbüttel, Inhaber H. Wessel, überreicht wurde, reiht sich den besten Erzeugnissen, die je zu gleichem Zwecke verfaßt wurden, ebenbürtig an. Die hier niedergelegten 15 Aufsätze, verfaßt von in stenographischen Kreisen bestgekannten Männern, enthalten eine Fülle von schätzenswerten Kenntnissen, Aufschlüssen und Anregungen. Ein Vergleich mit den Arbeiten der früher erschienenen und verausgabten Festschriften veranschaulicht so recht den Wandel der Zeiten, führt die Nöte der Gegenwart vor Augen, läßt aber auch deutlich erkennen, daß das gegenwärtige Geschlecht durch die ungeahnte Verbreitung und Ausdehnung des Systems nicht trunken, übermütig und sicher gemacht worden ist, sondern in ernster Geistesarbeit mit Zähigkeit und unverdrossenem Fleiße, den keine Mühe bleichet, sich bemüht, den überkommenen Geistesschatz zu wahren und zu hüten. Es fehlt uns leider die Erlaubnis, hier näher auf die Artikel einzugehen. Wir dürfen bei der Beschränktheit des uns zugewiesenen Raumes nur die Themata verzeichnen. Der Inhalt behandelt: 1. Die Gabelsbergersche Stenographie in Sachsen 1900 bis 1905 von Professor E. Ahnert. 2. Über die erziehliche Bedeutung des stenographischen Unterrichts von W. Bausch. 3. Belege für den Minderwert des Stenographiesystems Stolze-Schrey von O. Benecke. 4. Die Förderung wissenschaftlicher Forschung auf stenographischem Gebiete von Professor Dr. E. Clemens. 5. Zur staatlichen Stenographielehrer-Prüfung von Professor Dr. Fuchs. 6. Die Möglichkeit einer Verschmelzung der Systeme Gabelsberger und Stolze-Schrey von Dr. Gaster. 7. Die Stenographie in den sächsischen Schulen. Ein Rück- und Ausblick von Rich. Helmrich. 8. Gabelsbergers Unterrichtsverfahren von Otto Lessig. 9. Der Stenokurrent von Professor Dr. Medem. 10. Die Pflege der Stenographie im Heere von L. Ramsauer. 11. Die Bedeutung der Gabelsbergerschen Stenographie im Kampfe der Systeme von Ed. Schaible. 12. Hier wird stenographiert! von Wilh. Scheel, Neumünster. 13. Wie kann der Kaufmann seine stenographische Fertigkeit im Geschäft nutzbar machen? von K. Scheffel. 14. Sollen wir mehr die Verbreitung oder die Vertiefung stenographischer Kenntnisse pflegen? von Dr. Thieß. 15. Die Stenographie und das Rechtswesen von Otto Woerner. Angesichts des Reichtums und der Gediegenheit der hier vorgetragenen Gedanken verbietet sich eine Ausstellungen machende Kritik von selbst. Sie würde wenig oder keine Angriffspunkte finden. Es sei nur zum zweiten Beitrag hinzugefügt, daß die Beschäftigung mit der Stenographie auch zur Bescheidenheit und Demut erzieht. Der Schüler muß immer

wieder erleben, daß seine Leistungen beim Nachschreiben von Reden, Predigten, dem vorschwebenden Ideale noch nicht gleichen, das macht ihn bescheiden und demütig und nimmt ihn in ernste Selbstzucht. In der „Geschichte der Einführung der Stenographie in die sächsischen Schulen" hat es sich der Verfasser entgehen lassen, daß einst das System Stolze, namentlich in den Lehrerseminaren (siehe Stolze-Bibliothek und andere Literatur) einen geradezu bedeutenden Vorsprung bereits erlangt hatte, dennoch aber vom Gabelsbergerschen überflügelt wurde. Ein innerer Grund für die auffallende Verbreitung in den sächsischen Schulen ist in erster Linie in dem wirtschaftlichen Aufschwung, in dem Blühen der Industrie, in der Zunahme des Wohlstandes zu suchen. Unangenehm hat uns der Ausdruck berührt, der (S. 135) von einem früher herrschenden „Chaos" der Schriftbestimmungen spricht. Das ist doch pietätlos und dazu nicht einmal wahr. Weder ein „Chaos" noch ein „Wirrwarr", wie eine Buchbesprechung des Korrespondenzblattes einmal es nennt, hat bestanden. Wenigstens ist von solchen Mängeln nichts in den zahlreichen Broschüren „Stenographie und Schule" und in den „Petitionen an die Volksvertretung um Einführung der Stenographie in die Schulen" zu lesen. Wir schließen unsere Anzeige dieses höchst empfehlenswerten Buches, indem wir zu den Dankesäußerungen, die der freigebigen Verlagshandlung auf dem Stenographentage bereits kundgegeben wurden, auch die unsrige mit dem anerkennenden Lob für die vorzügliche typographische Leistung hinzufügen.

18. Prof. Dr. **R. Medem**, Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des VIII. Deutschen Stenographentages Gabelsberger in Braunschweig vom 29. Juni bis 3. August 1905. 166 S. Autogr. gr. 8°. Verl. des deutschen Stenographenbund Gabelsberger 1905. 1,50 M.

An und in diesem Berichte ist mit Ausnahme des Titelblattes „kein Wörtlein deutsch", alles ist in mäßig gekürzter Redeschrift stenographiert, wie es bei solchen Veröffentlichungen auch nicht anders sein darf. Er vermittelt dadurch getreu den Verlauf des VIII. Stenographentages, und wer ihn liest, empfindet wohl auch etwas von der weihevollen Stimmung, die sich aller Teilnehmer bei den Höhepunkten der Festtage bemächtigte. Als die wichtigsten Ergebnisse sind aus dem Schriftstücke zu erkennen: Die Zurückziehung sämtlicher Systemänderungsanträge durch die Antragsteller, die Anbahnung einer Verständigung mit der österreichischen Regierung und den Vereinen des „Allgemeinen Bundes" und die Verhandlungen mit den Regierungen von Sachsen, Bayern und Österreich. Nach dem Berichte soll diesen Staaten ein gebührender Anteil an der künftigen Systemberatung gesichert werden. Damit würde ja der Wunsch erfüllt, der im vorjährigen Bericht des „Pädagogischen Jahresberichtes" S. 540 geäußert wurde, und dessen Verwirklichung als der einzige Ausweg erscheint, um aus der Klemme der unausgesetzt drohenden Systemverbesserungen herauszukommen. Man kann den Bericht nicht aus den Händen legen, ohne nicht der ernsten Arbeit und der idealen Hingebung an die Förderung und Ausbreitung der Kunst des Münchener Meisters seitens der in Braunschweig tagenden und beratenden Stenographen Anerkennung zu zollen.

19. Prof. Dr. **Clemens**, Festnummer des Korrespondenzblattes. 50. Jhrg. Nr. 1. 48 S. Dresden 1905, B. G. Teubner.

Die Stellung, welche das „Korrespondenzblatt" in der Gabelsbergerschen Schule seit einem halben Jahrhundert eingenommen hat,

rechtfertigt es, wenn wir auf die anläßlich seines Jubiläums erschienene Festnummer auch hier aufmerksam machen. Diese Zeitung ist sich seit ihrem Bestehen ihrer ursprünglichen Bestimmung getreu geblieben, sie war von jeher der getreue Eckard der Gabelsbergerschen Schule und diente daneben der Pflege der stenographischen Wissenschaft. Im Alter wird sie nur von den „Bayrischen Blättern für Stenographie" (55. Jhrg.) und vom „Archiv für Stenographie" (56. Jhrg.) übertroffen. Die Jubiläumsnummer bringt die Wiedergabe der ersten Seite der ersten Nummer in getreuer Nachbildung, desgleichen einen Lichtdruck: Das Landhaus zu Dresden. Es ist dies das Gebäude, in dem die bisher erschienenen Jahrgänge des „Korrespondenzblattes" entstanden sind. Eine aufmerksame Betrachtung dieser Reproduktion lehrt, daß die technischen Mittel, die heutzutage der stenographischen Fachpresse zur Verfügung stehen, in den 50 Jahren ganz gewaltige Fortschritte gemacht haben, und daß die Gabelsbergersche Stenographie seit jener Zeit von ihrem einheitlichen Charakter nichts Wesentliches verloren hat, sondern trotz mancher Abänderungen und Besserungen in Einzelheiten im ganzen doch dieselbe geblieben ist. Entsprechend der seltenen Feier hat sich die Festnummer auch mit gediegenen Arbeiten ausgeschmückt, um darzutun, daß das „Korrespondenzblatt" es auch als seine Aufgabe im neuen Halbjahrhundert betrachtet, die stenographische Wissenschaft zu fördern. Wie die erste Nummer, so haben auch die fortlaufenden, sehr gediegene, vielfach neue Aufschlüsse gebende Aufsätze gebracht. Auf Veranschaulichung durch Bilder, Schriftproben und Tabellen ist besonderer Fleiß verwandt. Wünschenswert bleibt ein „Repertorium" der inhaltsreichen 50 Bände.

20. Dr. **Curt Dewischeit**, Archiv für Stenographie Monatshefte für die wissenschaftliche Pflege der Kurzschrift aller Zeiten u. Länder. Neue Folge Band I. (56. Jhrg.) 408 S. u. IX Tfln. Berlin 1905, G. Reimer. 5 M.

Zu einer angenehmen Tätigkeit, zu einer Pflicht der Dankbarkeit gestaltet sich die Berichterstattung, wenn der Referent von der Durchsicht des ihm zur Begutachtung vorgelegten Werkes eine Bereicherung und Erweiterung seines Wissens erfuhr und wenn sie in ihm zielgebende Gedanken erweckte und anregte. Dieser Fall trat bei dem Studium des angezeigten Bandes ein. Nachdem das „Archiv" im Jahre 1904 sein Erscheinen mangels unterstützender Abonnenten hatte einstellen müssen, ist die älteste stenographische Zeitschrift des europäischen Festlandes, das von allen Parteibestrebungen gänzlich unabhängige Fachblatt wieder zu weiterem Seegange flott gemacht worden, und dient nach wie vor zur Förderung der stenographischen Wissenschaft nach ihrer historischen sowie theoretischen Seite in freier, voraussetzungsloser Forschung. Der Wert des „Archivs" ruht in seinen gediegenen, von hohem, wissenschaftlichem Gehalte zeugenden Aufsätzen, die vielmals uns die stenographischen Verhältnisse früherer Jahrhunderte bis in die vorchristliche Zeit darstellen, als behandelten sie gegenwärtige offenkundig daliegende Kulturzustände. Von den 26 hier veröffentlichten Aufsätzen und den acht „Mitteilungen" kann in Wahrheit behauptet werden, daß sie eine Fülle beglaubigter neuer Tatsachen erzählen. Mancher von heute wird sehr überrascht von den achtunggebietenden stenographischen Leistungen in früherer Zeit und kommt zu der Erkenntnis, wie hochgeschätzt die Stenographie als Kunstfertigkeit im Altertum war. Neben den größeren Aufsätzen sind die meist nur vom sach-

kundigen, geschickten und ausdauernden Herausgeber verfaßten „Notizen und Nachrichten" der Beachtung wert, da sie der Zeitschrift entsprechende Mitteilungen aus sehr entlegenen und schwer zugänglichen Quellen bringen. Da, wo Dr. Dewischeit geschichtliche Arbeiten, veröffentlicht in deutschen stenographischen Zeitschriften, bespricht, geschieht es immer, daß er neue Aufschlüsse, Zusätze oder Berichtigungen gibt, oder doch auf übersehene oder ungekannte Quellen hinweist. Die Bücherbesprechungen im „Archiv" erhalten durch die Fingerzeige auf die uneingesehene Literatur einen besonderen Reiz, die Beurteilung der Neuigkeiten erscheint manchmal ebenso wertvoll als das rezensierte Werk. Bei aller strengen Kritik, die namentlich an den Werken geschichtlichen Inhalts geübt wird, ist doch jede liebloſe Polemik gänzlich gemieden. Wo bei Richtigstellung der Irrtümer das Dargebotene wirklich Neues in unanfechtbarer Form bringt, wird es dementsprechend auch gewürdigt und eingeschätzt. Man kann nur wünschen, daß noch andere Ministerien wie das österreichische das „Archiv" für die Lehrerbibliotheken der höheren Lehranstalten empfehlen. Die Stenographieunterricht erteilenden Lehrer werden in ihm mancherlei Mitteilenswertes an ihre Schüler finden, Angaben, welche erkennen lassen, daß sehr viele wissenschaftliche Arbeiten mit der Stenographie in Berührung gebracht werden. Das „Archiv" ist unter den angezeigten Büchern unseres Berichtes das billigste Buch. Könnten nicht manche fremdsprachliche Zitate übersetzt werden?

V. Statistisches und Verschiedenes.

1. Jahrbuch der Schule Gabelsbergers auf das Jahr 1906. 49. Jhrg. Hrsg. vom Kgl. stenogr. Institut zu Dresden. 235 S. Nebst Kalendarium u. Papiereinl. Taschenbuchformat, Wolfenbüttel 1906. Heckners Verl. 1,10 M. (bzw. 1,35 M.)

Ein Vergleich hinsichtlich der Angaben der Seitenzahlen der seither erschienenen Jahrgänge des bekannten Buches ergibt, daß der vorangezeigte es am weitesten gebracht hat, womit erwiesen wird, daß die Schule Gabelsbergers in stetem Wachsen begriffen ist. Diesmal haben elf Bearbeiter sich in die Mühe des Herbeischaffens eines gewaltigen sorgfältig gesammelten und gesichteten statistischen Materials geteilt. Das Gesamtergebnis ist, daß am 30. Juni 1905 nach dem Stenographiesystem Gabelsberger 2010 Vereine mit 80999 stenographiekundigen Mitgliedern bestanden, und daß innerhalb des letzten Zähljahres 118894 Personen in Anfangskursen unterrichtet wurden. Im Deutschen Reiche wurden gezählt 1692 Vereine mit 64140 stenographiekundigen Mitgliedern und 69298 Unterrichteten. Die gesamte deutsche Schule Gabelsbergers zählte 1891 Vereine mit 74869 stenographiekundigen Mitgliedern und in Anfangskursen Unterrichteten 101832. Auf Norddeutschland entfallen 1249 Vereine mit 38896 stenographiekundigen Mitgliedern und 39888 Unterrichteten. So viele Mitglieder hat keine andere stenographische Schule in ganz Deutschland, wie Gabelsberger sie in Norddeutschland hat. In Norddeutschland wird die Gabelsbergersche Stenographie an 882 Lehranstalten gepflegt, in welchen 24166 Schüler unterrichtet sind; in Süddeutschland sind an 621 Lehranstalten 18462 Schüler unterrichtet worden. Die Lehranstalten im Deutschen Reiche, von denen Mitteilungen über Unterricht in Gabelsbergers System vorliegen, zerfallen in 7 Hochschulen, 1 theologisches Seminar, und 8 Techniken, 258 Gymnasien und Realgymnasien, 190 Oberrealschulen und Realschulen, 99 Lehrerbildungsanstalten, 217 Handels- und Ge-

werbeschulen, 201 höhere Mädchenschulen, 142 Fortbildungs- und Fachschulen, 261 Bürger- und Volksschulen, 99 Militär-Bildungsanstalten. Im deutschen Sprachgebiete in Österreich ist die Gabelsbergersche Stenographie gelehrt worden an 6 Hochschulen, 120 Gymnasien und Realgymnasien, 61 Realschulen, 11 Lehrerbildungsanstalten, 87 Handels- und Gewerbeschulen, 171 höheren Mädchenschulen, 119 Bürger- und Volksschulen. Die Zahl der Schülervereine beträgt 147 mit 3447 Mitgliedern. Die Gabelsbergersche Stenographie ist als Unterrichtsgegenstand eingeführt in Preußen (beim Militär und in der Eisenbahnverwaltung), in Bayern und Sachsen (an allen höheren Lehranstalten), in Württemberg und Baden (höheren Lehranstalten), in Oldenburg (Gymnasien und Lehrerseminaren), Sachsen-Weimar-Eisenach, Sachsen-Gotha und Sachsen-Coburg (an den Schulen zugelassen), in Österreich (wahlfreier Lehrgegenstand an den Mittelschulen). Staatsanstalten für die wissenschaftliche Pflege der Gabelsbergerschen Stenographie bestehen in Sachsen (Dresden) und in Bayern (München). Und nun noch einen Blick auf das vom Institutsmitgliede Dr. Albert Schramm (Dresden) zusammengestellte reiche Literaturverzeichnis, das alle in deutscher und nichtdeutscher Sprache erschienenen Neuigkeiten des stenographischen Büchermarktes der Schule Gabelsbergers mit bibliographischer Gewissenhaftigkeit vermerkt. Unter der Überschrift: Lehrmittel und Lesestoff werden 97 Angaben gemacht. Die einzelnen Nummern der stenographischen Jugendbibliotheken und anderer Lektürausgaben sind dabei hier als ein Ganzes gerechnet. Von den erschienenen Zeitungen werden 79 verzeichnet, und im dritten Abschnitt finden sich unter dem Stichwort „Vermischtes" 46 Titel von Vereinsberichten, die sich über einen längeren Zeitraum als ein Jahr erstrecken, und von allerlei Arbeiten, zu deren Anfertigung die Stenographie reichen Anlaß und Gelegenheit gibt. Unsrer aufrichtigen Empfehlung möchten wir aber noch eine Bitte anfügen, nämlich die, die Aufnahme des auf der drittletzten Seite bekannt gegebenen Inserates für späterhin zu verweigern. Die obersten Schulbehörden haben wiederholt die Lehrerkollegien auf die Machenschaften gewissenloser „Literarischer Büros" aufmerksam gemacht, welche die Schüler zu Täuschungen und Betrügereien verführen. Das Jahrbuch, das sich auch in den Dienst der Schule stellt, wird diesen Weisungen auch nachkommen, und alles unterlassen, was als Begünstigung grober Ungehörigkeiten gedeutet werden könnte.

2. **J. Goffel,** Stenographenlieder für Gabelsbergersche Stenographenvereine. 96 S. Osterwieck 1905, A. W. Zickfeldt. 35 Pf.

Die Erlernung, Verbreitung und Förderung der Stenographie durch Vereine hat einen weltsinnigen, vergnügungssüchtigen Beigeschmack. Nach den sauren Stunden eines abgehaltenen Kursus folgt immer mit Notwendigkeit die Abhaltung eines Vergnügens für die Teilnehmer, und hier kommt im Gesang zum Ausdruck, was die Mitglieder zusammengeführt hat und begeistert, die Liebe zu der Kunst des Münchener Meisters. Aus dieser Gesinnung heraus sind eine reiche Anzahl Lieder geboren, deren Wert nicht unterschätzt werden darf. Es spricht aus ihnen eine feste innere Überzeugung, es leuchtet aus ihnen das Feuer der Begeisterung, das alle erwärmt, die in seinen Bannkreis kommen. Der Herausgeber hat sich ein Verdienst damit erworben, daß er die im stenographischen Volke verbreiteten und beliebt gewordenen Lieder in ein Heft gerettet hat. Es sind unter den 100 Klängen, welche speziell die Steno-

graphie besingen, auch solche, die bereits Gemeingut geworden sind und ebensogut als innerlich aufgenommene Volkslieder für Stenographen gelten können. Andere wieder sind die Erzeugnisse der Kunstpoesie, der gut- oder übermütigen Laune, des geselligen Humors. Manche von ihnen sind schon über ein halbes Jahrhundert alt und haben Männer zu Verfassern, die als Theoretiker und Systematiker einen Ruf erlangt haben. Keines ist aber unter ihnen, das nicht in geselliger Runde die Probe seiner Singbarkeit schon abgelegt hätte. Es wäre wünschenswert, wenn Verfasser von „Lieder- und Kommersbüchern für Studierende" von dieser Sammlung Kenntnis nehmen und ein oder das andere in ihre Sammlung einreihen wollten. Wir werden nicht unterlassen, das und jenes gut erfundene, in Form und Inhalt passable Lied dem Diktatstoffe einzugliedern. Die Dichtung Nr. 60 „Franz Xaver, der Geistesritter", ist hierzu recht wohl geeignet. Der Herr Sammler hat die Namen der Dichter vielfach ausfindig zu machen gewußt, auch das Jahr der Entstehung ist hier und da verzeichnet. Bei einer Neuauflage bitten wir um Hinzufügung kurzer biographischer Notizen.

3. Schreibhefte für Anfängerkurse, das Stück zu 10 Pf., bei Bezug von 10 Expl. 8 Pf., desgl. Schreibhefte für Fortbildungskurse zu gleichem Preise, längl. Format. Osterwieck 1905, A. W. Zickfeldt.

Wir verdienen uns einen Dank, wenn wir auf die Schreibhefte aufmerksam machen. Die ersteren enthalten 19 Doppellinien, streng nach Vorschrift der „Systemurkunde", letztere 25 einfache Linien auf jeder Seite. Der Empfehlung wert sind gleichfalls die

4. Schreibhefte für Anfänger- u. Fortbildungskurse nach dem Liniennetze des Litho-Autographen A. Schöttner. Format 17×20, 5 cm, 4 Nummern. Liniennetz, einfache Linien, mit doppelten oder mit einfachen Linien im Lehrbuchformat, für das Exemplar 10 Pf., bei Mehrbezug billiger. Wolfenbüttel, Heckners Verlag.

Flugblätter und Werbeschriften.

5. Der Siegeslauf der Gabelsbergerschen Stenographie. 4 S. gr. 8°, Typendruck. A. W. Zickfeldt 1905, Osterwieck a. H.
6. Welches Stenographie-System soll man erlernen. 4 S. Ebendas.
7. Für die Schule — für das Leben. Ebendas.
8. Die Einführung der Gabelsbergerschen Stenographie in die Schule. 2 S. Ebendas.
9. Die Gabelsbergersche Stenographie im Geschäftsleben und die Stellenvermittlung des deutschen Stenographenbundes Gabelsberger. 4 S. Ebendas.

Über die üppig ins Kraut geschossene Flugschriftenliteratur haben wir uns schon in früheren Berichten „allzu eingehend", wie der Herr Verleger bemerkte, bereits ausgesprochen. Wir verweisen auf diese Besprechungen und fügen nur hinzu, daß die angezeigten Blätter zum Preise eines Pfennig pro Stück oder bei Bücherbezug auch kostenlos zu haben sind. Neu an ihnen sind die Wiedergaben der Äußerungen von Mitgliedern des preußischen Abgeordnetenhauses oder anderer volksvertretender Körperschaften über die Notwendigkeit der Einführung des Gabelsbergerschen Systems. Zur Abwehr gegnerischer Angriffe, zur Information der Schulbehörden, zur Benutzung für die Presse bieten die Blätter immerhin brauchbaren Stoff. Sechs neu erschienene Flugblätter verzeichnet auch Nr. 1 der Hefte des „Deutschen Stenographenbund ‚Gabelsberger'", Folge XII, S. 20.

IX. Geschichte.

Von

Ernst Kornrumpf,

Schuldirektor in Gotha.

I. Übersicht.

Die Ansicht, daß alle Menschengeschichte als ein Ausschnitt aus dem gesamten Weltgeschehen auch den Gesetzen des natürlichen Geschehens unterworfen, also Entwicklungsgeschichte ist, begegnet uns in der einschlägigen Literatur der Gegenwart mit zunehmender Häufigkeit. Auch für dieses Jahr liegt ein Buch zur Besprechung vor, das sich über den Entwicklungsgedanken in der Menschengeschichte verbreitet. Ludo Moritz Hartmann vertritt diesen Standpunkt in sechs Vorträgen zur Einleitung in eine historische Soziologie „Über historische Entwicklung" (besprochen unter I, 1), in denen er außer auf anderen Autoren namentlich auf Darwin, Mach, Marx und Bücher fußt, das gesamte Weltgeschehen einheitlich vom biologischen Standpunkte auffaßt und demnach die Menschheitsgeschichte nach denselben Grundsätzen betrachtet und beurteilt wie das Naturgeschehen. Er verwirft den metaphysischen Standpunkt, der bei der Betrachtung der geschichtlichen Ereignisse von der bewußten „Naturabsicht" des Schöpfers ausgeht, wonach alle Naturanlagen eines Geschöpfes bestimmt sind, sich einmal vollständig und zweckmäßig zu entwickeln; er verwirft auch den psychologischen Standpunkt, der den bewußten Willen des Menschen als bewegende Kraft und als letzte Ursache des einzelnen Geschehens betrachtet; er weist dem „Zufall in der Geschichte" den ihm gebührenden Platz an, da die Erschließung neuer, bisher unbekannter Tatsachengebiete nur durch zufällige Umstände herbeigeführt werden kann, und stellt also zunächst fest, daß die historischen Erscheinungen nicht nach logischen Schlüssen, auch nicht nach den Wirkungen des Zufalls geordnet werden können, sondern daß deren Ordnung nur vom Standpunkte der biologischen Entwicklung erfolgen kann, daß also auch in der Menschenwelt der Kampf ums Dasein, der Kampf um die Nahrung, d. h. der Kampf mit der äußeren Natur einerseits und der Kampf der Menschen untereinander anderseits die entscheidende und bestimmende Rolle spielt. Da der Kampf mit der Natur Arbeit und als solcher das Objekt der Wirtschaftsgeschichte ist, der Kampf der Menschen untereinander Politik und als solcher das Objekt der politischen Geschichte im weitesten Sinne ist, da aber in beiden Fällen das Objekt des Kampfes die besten Lebensbedingungen sind, die politische Geschichte also auch nur als eine Funktion der Wirtschaftsgeschichte sich darstellt, so ist das

gesamte geschichtliche Geschehen vom Standpunkte der Wirtschaftsgeschichte aus zu betrachten. Dieser Kampf ums Dasein, also der wirtschaftliche Kampf, wird nicht von einzelnen Personen, sondern zumeist gemeinsam von Gruppen gegen andere Gruppen, von Stämmen und Staaten nach außen, von Klassen nach innen geführt. Wenn also behauptet worden ist, daß sich die Entwicklung der Geschichte in Klassenkämpfen vollzieht, so ist das nur die halbe Wahrheit, denn auch die Kämpfe der Stämme und Staaten untereinander bilden einen Teil des Kampfes ums Dasein. Bei der Ordnung der historischen Erscheinungen können also nur die gegeneinander kämpfenden Gruppen, nicht die einzelnen Personen berücksichtigt werden, d. h. also, alle Geschichte ist Sozialgeschichte, nicht Individualgeschichte. Immer stellt sich die Abgrenzung des Lebensmittelspielraumes und die Verteilung des Besitzes innerhalb der Gesamtgruppe als das Resultat von Kämpfen dar, die von der abhängigen Teilgruppe geführt werden, um ihren Lebensmittelspielraum auf Kosten der andern zu erweitern. Diese Kämpfe um die Nahrung bedingen auch den Fortschritt in der historischen Entwicklung, der einzig und allein in einer fortschreitenden Vergesellschaftung besteht; denn nicht nur dem politischen, sondern auch dem Wirtschaftshistoriker stellt sich der Weg, den die Menschheit durchmißt, dar als der Weg von der Sippschaft zur Gesellschaft, der, soweit wir sehen können, mit einer stets enger werdenden Vergesellschaftung endet. Dieses Gesetz der fortschreitenden Vergesellschaftung oder dieses soziologische Grundgesetz gibt nur die allgemeine Richtung an, in der sich die menschliche Entwicklung vollzieht. Die fortschreitende Vergesellschaftung bedingt natürlich eine fortschreitende Produktivität und diese wieder eine fortschreitende Differenzierung der Arbeit; immer aber bewegt sich die historische Entwicklung auf dem Wege der Klassenkämpfe in der Richtung nach der Aufhebung der Klassen, und auf dem Wege der Staatenkämpfe in der Richtung der Aufhebung der Staatengegensätze.

Die Methodik des Geschichtsunterrichts muß natürlich vom Boden einer einheitlichen Geschichtsauffassung aus gestaltet werden, und es ist ganz selbstverständlich, daß sie auf den gegenwärtigen Stand der Geschichtsauffassung und Geschichtswissenschaft die gebührende Rücksicht nimmt. Nun steht, angeregt durch die Naturwissenschaften, im Mittelpunkte der verschiedenen Auffassungen der Gegenwart zweifellos die einheitlich-genetische Geschichtsauffassung, wie sie in einzelnen Teilen durch die vorstehend hervorgehobene erkenntnis-theoretische Schrift Hartmanns gekennzeichnet worden ist. Ihr dürfte auch mehr und mehr die Zukunft gehören. Sie zur Grundlage seiner „Methodik des Geschichtsunterrichts" gemacht zu haben, ist das Verdienst August Tecklenburgs (II, 2), der ja die Geschichtsmethodik schon durch mehrere gute Schriften gefördert hat. Zum ersten Male begegnen uns hier in einer für Volks- und Mittelschulen bestimmten Methodik außer den sonst üblichen allgemeinen und besonderen methodischen Anweisungen grundlegende Ausführungen über die Entwicklung der Geschichtsauffassung und der Geschichtswissenschaft, über Wesen und Bedeutung der Geschichte und über den Einfluß, den die jeweilig geltende Geschichtsauffassung auf den Geschichtsunterricht der Schule geübt hat. Alle diese Fragen werden geschichtlich behandelt, so daß durch diese geschichtliche Einführung der historisch-psychologisch-methodischen Grundlegung ein sicheres Verständnis der nachfolgenden allgemeinen und besonderen Methodik angebahnt und Geschichtswissen-

schaft und Geschichtsunterricht in das gehörige Verhältnis zueinander gesetzt werden. Dieser, wenn auch knappen, so doch sehr übersichtlichen Methodik für Volks- und Mittelschulen steht die ausschließlich für höhere Schulen bestimmte „Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts" von dem bekannten Schulmann und Historiker Professor Oskar Jäger (II, 1), die als Teil des „Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre" von Dr. A. Baumeister in zweiter Auflage in einer Sonderausgabe erschienen ist, zweifellos nach. Denn nicht nur die Grundsätze über Auswahl und Anordnung des Stoffes, sondern auch die Ausführungen über die unterrichtliche Behandlung desselben liegen zumeist weit ab von dem, was man in den für die Volksschulen bestimmten methodischen Anweisungen zu finden gewohnt ist, sondern auch die Bestrebungen der höheren Schulen selbst zu einer intensiveren, eine nachhaltigere Wirkung verbürgenden Gestaltung des Geschichtsunterrichts finden zum Teil eine wenig wohlwollende Zurückweisung durch den fest auf dem Boden des humanistischen Gymnasiums stehenden Verfasser. Die Methodik des Geschichtsunterrichts zu fördern sucht auch A. Cl. Scheiblhuber in seinem Buche „Kindlicher Geschichtsunterricht" (II, 3), in dem er in vier Gruppen Erzählungen aus der deutschen Geschichte nach Quellen in anschaulich-ausführlicher Darstellung bietet, denen er vier Abhandlungen über methodische Fragen dergestalt folgen läßt, daß eine Gruppe von Erzählungen und die ihr folgende Abhandlung über eine methodische Streitfrage ein aus Praxis und Theorie zusammengesetztes Ganzes bilden. Im Anschluß an Kriegsgeschichten verbreitet er sich über „Geschichte und Gesinnungsunterricht" und untersucht dabei die Frage über die Beurteilung historischer Tatsachen nach ethischen Gesichtspunkten; in sieben Geschichten von einzelnen Personen will er zeigen, wie die Geschichte in der Schule dargestellt werden muß, wenn sie eine tiefgehende Wirkung auf Phantasie und Gemüt erzielen soll, und er reiht daran seine Abhandlung über „Erzählung, Biographie und biographische Methode", in der er bei scharfer Auseinanderhaltung der einzelnen Begriffe nachweist, daß die Betonung des Persönlichen noch lange nicht mit der Darbietung von Biographien verwechselt werden darf; zum Beweise dafür, daß bei der „Darstellung der Kulturgeschichte" immer von der Einzelerscheinung ausgegangen werden muß und dann erst das Allgemeinbild aufgestellt werden kann, schickt er dieser Abhandlung zehn „Kulturbilder aus allen Jahrhunderten" voraus, während er in seiner vierten Abhandlung über „Verstandes- und phantasiemäßige Darstellung" an verschiedenen Beispielen aus der deutschen Geschichtsschreibung nachzuweisen sucht, daß das Wesen der Anschaulichkeit im Geschichtsunterricht durchaus nicht ausschließlich in der Ausführlichkeit, im Eingehen auf Einzelheiten beruht, daß es nicht so sehr auf die Zahl der Details, als auf ihre Art und rechte Verwendung ankommt. Außer der zweiten Auflage mehrerer methodischer Handbücher mit ausgeführten Präparationen, unter denen an dieser Stelle nur auf des Berichterstatters „Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule" (II, 4) hingewiesen sei, liegt als eine sehr beachtenswerte Erscheinung der erste Teil eines „Methodischen Handbuches der deutschen Geschichte" (II, 5) von dem Weimarer Seminarlehrer Adolf Bär vor, das zwar in erster Linie für Seminarlehrer bestimmt ist, aus dem jedoch auch der Volksschullehrer viel lernen kann; denn was er hier auf Grund der besten

wissenschaftlichen Literatur mit fleißiger Feder und pädagogischer Umsicht zusammengetragen findet, das wird zunächst sein eigenes geschichtliches Wissen bereichern und vertiefen und alsdann notwendig seinen Unterricht günstig beeinflussen.

Unter den Lehrbüchern für höhere Schulen ist neben dem von Dr. Bernhard Seyfert für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten bearbeiteten, weitverbreiteten Lehrbuch der Geschichte von Gymnasialdirektor Friedrich Neubauer besonders hervorzuheben das „Geschichtliche Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und verwandte Bildungsanstalten" von Gymnasialprofessor Harry Brettschneider (III, 9), weil es, ursprünglich zumeist für die Mittelklassen der Gymnasien bestimmt, die verschiedensten Lehranstalten unter einen Hut zu bringen sucht und dadurch keiner gerecht werden kann. Unter den für höhere Mädchenschulen bestimmten Lehrbüchern ragt keins derartig hervor, daß wir es an dieser Stelle erwähnen müßten. Alle leiden an dem Mangel, daß das Frauenleben viel zu wenig berücksichtigt worden ist. Auch für Volks- und Mittelschulen bestimmte Bücher liegen nur in neuer Auflage vor, so daß sie hier übergangen werden können.

Wenn so die Lehrbücher für die verschiedensten Schulgattungen verhältnismäßig wenig Neuerscheinungen aufzuweisen haben, so ist dafür die Geschichtswissenschaft um so reichlicher vertreten. Auf dem Gebiete der „Allgemeinen Geschichte" ragen hier zunächst einige neue Bände bereits bekannter Weltgeschichten hervor, die im 55. Jahresberichte (1902) S. 384 ff. eingehend charakterisiert worden sind. Theodor Lindner führt im vierten Bande seiner „Weltgeschichte seit der Völkerwanderung" (VI, 1) die Darstellung der Entwicklungsgeschichte unserer heutigen Welt von der Entwicklung des türkischen Reiches bis zur deutschen Reformation, die eine eingehende Darstellung erfährt und mit einem kurzen Charakterbilde Luthers und Melanchthons schließt. Auch Hans F. Helmolt führt im fünften Bande seiner eigenartigen, auf der Bedeutung des Bodens für die Lebensäußerungen der Menschheit aufgebauten „Weltgeschichte" (VI, 2) nach Südosteuropa und Osteuropa und löst, da die Geschichte dieser Länder infolge recht spärlicher Bearbeitung durch die deutsche Wissenschaft noch wenig bekannt ist, eine schwierige Aufgabe, so daß die vorliegende Weltgeschichte es sich als Verdienst anrechnen kann, „zum ersten Male eine universalhistorisch angefaßte und durchgeführte, dabei in sich geschlossene und auf der Höhe der gegenwärtigen Forschung stehende Entwicklungs- und Kulturgeschichte jenes weiten und nicht bloß jetzt erst interessant gewordenen Gebietes vorzulegen." Von Georg Webers weitverbreitetem „Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte" (VI, 4) liegt in 21. Auflage der vierte Band vor, der ausschließlich die Geschichte des 19. Jahrhunderts enthält, die selbstverständlich mit der französischen Revolution und der durch sie herbeigeführten Neugestaltung Europas beginnt. Mit der Geschichte des 19. Jahrhunderts von 1789 bis zur Gegenwart beschäftigt sich auch der zuerst fertiggestellte vierte Band einer soeben im Erscheinen begriffenen „Illustrierten Weltgeschichte in vier Bänden" von Widmann, Fischer und Felten (VI, 5), der, von Widmann bearbeitet, den Stoff weit knapper darstellt, als dies in den vorher genannten Weltgeschichten geschieht, da ein sehr großer Teil des Raumes auf die zahlreichen meist recht guten Abbildungen kommt, die den Text fort-

laufend begleiten und illustrieren und dadurch interessant gestalten. Der Standpunkt der Verfasser ist der konservativ-katholische. Hervorgehoben zu werden verdienen an dieser Stelle auch die von Max Hoffmann zusammengestellten „Geschichtsbilder aus Leopold von Rankes Werken" (VI, 7), die, 58 an der Zahl, der Chronologie nach geordnet, mit dem „Ursprung des Christentums" beginnen und mit einem Entwurf zu einer Charakteristik Bismarcks zu dessen 70. Geburtstage schließen. Sie ermöglichen jedem Leser, sich der edlen Gesinnung und warmen Vaterlandsliebe, des umfassenden, klaren Urteils und der geistvollen, fein durchgebildeten Sprache dieses größten deutschen Geschichtsschreibers zu erfreuen. Von hervorragendem Werte ist auch Max Immichs „Geschichte des europäischen Staatensystems von 1660—1789", die vom Standpunkte europäischer Gesamtgeschichte aus die Geschicke der Staaten im Zeitalter des Absolutismus in ihrer Verflechtung miteinander darstellt, also nicht eine Geschichte der europäischen Staaten, als vielmehr eine Geschichte der europäischen Staatenfamilie gibt und damit wieder auf die Höhe führt, auf der Leopold von Ranke, der gleichsam instinktiv in der Anschauung der europäischen Zusammenhänge lebte und webte, schon gestanden hat.

Auf dem Gebiete der „Alten Geschichte" sei zunächst auf die gemeinverständlichen Darstellungen „Der alte Orient" (VII, 1) hingewiesen, die die Vorderasiatische Gesellschaft in jährlich vier Heften zu je etwa zwei Bogen herausgibt und die sich auf Grund der Ausgrabungen der Hauptsache nach mit dem alten Babylonien und Assyrien beschäftigen. In achter Auflage ist Wilhelm Wägners weitverbreitetes „Rom. Geschichte des römischen Volkes und seiner Kultur" (VII, 2) erschienen, das infolge der rastlos fortschreitenden Wissenschaft zahlreiche Änderungen und Neuerungen aufzuweisen hat und wohl auch in Zukunft zahlreichen Lesern Belehrung gewähren wird. Nach Rom führt auch Karl Ludwig Roths nach den Quellen erzählte „Römische Geschichte" (VII, 3), die infolge ihrer einfachen, dabei ausführlichen Darstellung jedenfalls vielen ersprießliche Dienste zu leisten vermag. Eine Seite des römischen Kulturlebens tritt uns deutlich entgegen aus der bedeutsamen „Handelsgeschichte des Altertums" von Professor E. Speck (VII, 4), deren vorliegender dritter Band sich in ausführlicher, farbenfrischer Darstellung über den Handel der Karthager, Etrusker und Römer bis zur Einigung Italiens 265 v. Chr. verbreitet. „Aus Hellas und Rom" (VII, 5) nennt sich der neueste Kommentar zu Adolf Lehmanns Kulturgeschichtlichen Bildern aus dem Altertum von Heymann und Übel, der uns in der den Verfassern eigentümlichen Art die drei Bilder „Weihe eines griechischen Tempels", „Die Akropolis von Athen" und „Olympia in griechischer Zeit" erläutert und also eigentlich nur nach den klassischen Städten Griechenlands führt.

Aus der Literatur zur „Deutschen Geschichte" ragt zunächst die von Hans Prutz bearbeitete sechste Auflage von Johannes Scherrs „Germania" (VIII, 1), besonders ihres illustrativen Schmuckes und ihrer kulturgeschichtlichen Schilderungen wegen hervor, während die eigentliche politische Geschichte meist sehr kurz behandelt worden ist. Der vielgefeierte Felix Dahn veröffentlicht unter dem Titel „Die Germanen" (VIII, 2) auf Wunsch seiner Hörer die volkstümlichen Vorträge über Geschichte, Recht, Wirtschaft und Kultur der Germanen, die er im September 1904 in Salzburg gehalten hat,

deren Inhalt der Hauptsache nach natürlich bekannt ist, die den Gegenstand aber durchaus nicht erschöpfen, sich der zahlreichen Einklammerungen wegen auch nicht leicht lesen. Über das Gesamtgebiet der deutschen Geschichte verbreiten sich zwei für Schule und Haus sehr wertvolle, in neuen Auflagen vorliegende Bücher, nämlich Hermann Stöckels „Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Gegenwart" (VIII, 3) und Simon Peter Widmanns „Geschichte des deutschen Volkes" (VIII, 4), die jedem, der sich etwas eingehender über die Geschichte seines Volkes unterrichten will, gute Führer sein werden. Einen Teil der deutschen Geschichte hat Viktor von Kraus in seiner „Deutschen Geschichte im Ausgange des Mittelalters 1438—1519" bearbeitet, deren erster Band über Albrecht II. und Friedrich III. (1438—1486) (VIII, 5) als ein Teil der von Hans von Zwiedineck-Südenhorst herausgegebenen vielbändigen „Bibliothek deutscher Geschichte" vorliegt. Die Ergebnisse seiner gründlichen und allseitigen Forschungen über eine Einzelfrage der deutschen Geschichte legt W. Weitzel in seinem mit zahlreichen Abbildungen geschmückten Buche „Die deutschen Kaiserpfalzen und Königshöfe vom achten bis sechzehnten Jahrhundert" (VIII, 6) vor, die zahlreiche interessante Einzelheiten bekanntgeben.

Das Feld der „Speziellen Landesgeschichte" ist im laufenden Jahrgange recht spärlich bebaut worden. Außer dem alljährlich erscheinenden „Hohenzollern-Jahrbuch" (IX, 1) mit seinen Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen sei hier nur auf die recht brauchbare „Geschichte der Provinz Sachsen für Lehrer, Lehrerbildungs- und andere Lehranstalten der Provinz, sowie für Schul- und Volksbibliotheken" (IX, 4) von Heine und Rosenburg hingewiesen, die trotz ihres langen Titels viel brauchbaren Stoff enthält und bei verständiger, weise beschränkender Benutzung dem Geschichtsunterricht in den Volksschulen der Provinz reiche Befruchtung mit heimatlichem Geiste gewähren kann.

Reich vertreten wie immer ist die Biographie. Trotz aller Geringschätzung der Einzelpersönlichkeit seitens der kollektivistischen und materialistischen Geschichtsauffassung wird es doch immer einen eigenen Reiz gewähren, sich in den Entwicklungsgang einer großen historischen Persönlichkeit zu vertiefen und dabei zu erfahren, inwieweit sie einerseits das Produkt ihrer Umgebung und ihrer Zeit ist und anderseits ihre Umgebung und ihre Zeit beeinflußt und gefördert hat. Nicht eigentliche Biographien, aber ein scharf umrissenes Bild der Entwicklung des Geschlechtes der Hohenzollern und seiner Stellung zu den großen geschichtlichen Fragen seit dem Jahre 1415 bis zur Gegenwart zeichnet Paul Liman in seinem Buche „Hohenzollern" (X, 1), in dem er, der überzeugte Anhänger der Auffassung, daß Männer die Geschichte machen, stark subjektiv vom konservativen Standpunkte aus polemisiert gegen die jüngste materialistische Hohenzollerngeschichte, die der jüngere Maurenbrecher unter dem Titel „Die Hohenzollern-Legende" im Verlage des „Vorwärts" hat erscheinen lassen. Der unerschrockene Verfasser der Bücher „Der Kaiser" und „Fürst Bismarck nach seiner Entlassung", zeigt auch hier die kraftvolle, rückhaltlose Darstellung der historischen Wahrheit, die diesen Büchern zahlreiche Leser zugeführt hat. Nicht eine eigentliche Biographie, aber sorgfältig geordnetes Material

zu einer Charakteristik des Kaisers bietet Werner Wilm in seinem schön ausgestatteten Buche „Der Kaiser und die Jugend" (X, 2), in dem er die Bedeutung der zahlreichen Reden des Kaisers über eine ganze Reihe von Fragen des öffentlichen und auch des täglichen Lebens für Deutschlands Jugend hervorhebt und ihn als leuchtendes Vorbild wahrer Vaterlandsliebe schildert. In gleichen Bahnen bewegt sich Paul Dehn, wenn er „Wilhelm den Ersten als Erzieher" (X, 5) charakterisiert und dazu 711 Aussprüche aus seinen Kundgebungen und Briefen planmäßig zusammenstellt. Was der Kaiser aus den verschiedensten Veranlassungen und bei den verschiedensten Gelegenheiten gesprochen und geschrieben hat, das findet sich hier zu 29 Gruppen zusammengestellt und damit zu einem lebendigen Denkmal im Herzen jedes Deutschen. Wie das Andenken Wilhelms I. unauslöschbar im Herzen jedes Deutschen fortleben wird, so wird es auch für jeden Deutschen und namentlich für jeden Preußen immer einen eigenen Reiz gewähren, sich in das Lebensbild Friedrichs des Großen zu vertiefen, der von Leopold von Ranke, dem universalsten aller Historiker, als der größte aller deutschen Landesfürsten, von Heinrich von Treitschke aber, dem glühendsten Hohenzollernverehrer, als der größte aller Monarchen der Erde bezeichnet worden ist. Seit Reinhold Kosers monumentaler Biographie, die die Ergebnisse der gesamten kritischen Forschung einem gewählten Kreise der gebildeten Welt vorlegte, ist das mit zahlreichen zeitgenössischen Bildern, faksimilierten Schriftstücken, Beilagen und Plänen geschmückte Lebensbild „Friedrich der Große" von Hermann von Petersdorff (X, 7), das sich an die breite Masse der Gebildeten wendet, das umfangreichste Werk über den großen König, an dem jeder Gebildete seine helle Freude haben muß. Mit gleicher Freude wird jeder gebildete Deutsche die groß angelegte, auf gründlichstem Quellenstudium beruhende Biographie des „Freiherrn vom Stein" von dem Göttinger Historiker Max Lehmann (X, 8) begrüßen, dessen umfangreicher dritter (Schluß)-Band mit seiner geistvollen, tiefgründigen Darstellung der Ereignisse nach der Reform 1808 bis zum Tode 1831 jetzt vorliegt. Auch von dem großen, von bitterstem Haß gegen ihn erfüllten Zeitgenossen Steins, „Napoleon I.", ist von dem Berliner Historiker Max Lenz (X, 9) in einer der prächtig ausgestatteten Monographien zur Weltgeschichte ein scharf umrissenes Bild entworfen worden, von dem man sagen darf, daß es mit seiner psychologischen Vertiefung und seiner lebendigen, plastischen Veranschaulichung der Zeit und der Zeitgenossen des Imperators als eines der bedeutendsten jüngeren Geschichtsbücher dauern wird. Auch von der Zeitgenossin und Gegnerin Friedrichs des Großen, von „Maria Theresia", zeichnet die geschickte Feder Hans von Zwiedineck-Südenhorsts (X, 9) in einfacher, leicht verständlicher Darstellung das Bild einer der anziehendsten Erscheinungen des Frauenlebens, die zugleich eine bedeutende Fürstin Österreichs und eines der hervorragendsten Glieder des Hauses Habsburg gewesen ist. Den hervorragenden Gehilfen Napoleons I. auf dem Gebiete der auswärtigen Politik charakterisiert auf Grund seiner eigenen Memoiren Willy Rosenthal in der Monographie „Fürst Talleyrand und die auswärtige Politik Napoleons I." (X, 10), in der jene bewegte, ja stürmische Zeit der europäischen Geschichte von 1797—1807 von einem Manne beleuchtet wird, der damals selbst mit am Webstuhl der Zeit saß und auf dessen so oft als anrüchig verschrienen Charakter die Schrift

manches neue Licht wirft. Weiter zurück in die Vergangenheit führt uns Jakob Wille mit dem knappen, auf Grund ihrer Briefe geschriebenen vortrefflichen Lebensbilde der vielgenannten Pfälzer Liselotte, „Elisabeth Charlotte, Herzogin von Orleans" (X, 13), deren von Kummer und Sorgen gedrücktes Leben am Hofe Ludwigs XIV. einen tragischen Zug trägt, das in gebildeten Lesern und besonders Leserinnen immer ein lebhaftes Echo erwecken wird. Für einen engeren Leserkreis zeichnet Konrad Sturmhöfel in seiner „Kurfürstin Anna von Sachsen" (X, 14), der „Mutter Anna", der Gemahlin des Kurfürsten August von Sachsen, ein politisches und sittengeschichtliches Lebensbild aus dem 16. Jahrhundert, in dem die für das Wohl ihres Landes und Volkes treusorgende Fürstin eine liebevolle, wenn auch stellenweise etwas breite Würdigung ihrer Person und ihres Wirkens für Sachsen findet.

Die Bedeutung der Quellenstoffe für den Geschichtsunterricht wird mit jedem Jahre mehr erkannt. Für den Geschichtsunterricht in Prima legt Julius Ziehen ein „Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart" (XI, 2) vor, das auch über die Schulzeit hinaus in den Händen seiner Benutzer bleiben und auch andern Lesern als Stoffsammlung dienen möchte, das jedoch vor den bereits vorhandenen Quellenbüchern nicht den geringsten Vorzug hat. Dasselbe gilt auch von dem für österreichische Mittelschulen und verwandte Lehranstalten bestimmten „Quellenbuch für den Geschichtsunterricht" von Oskar v. Gratzy (XI, 1), das gleichfalls nach der Art der bereits bekannten Quellenbücher zusammengestellt ist, aber durchweg der orientierenden, vielfach doch recht nötigen Vorbemerkungen zu den einzelnen Quellenstücken entbehrt, so daß oft erst aus dem Inhalt der Stücke selbst erkennbar ist, wo das Stück Verwendung finden kann und muß. Eine wesentliche Bereicherung für die Geschichtswissenschaft bedeuten die von Franz Rühl unter dem Titel „Aus der Franzosenzeit" (XI, 4) herausgegebenen Ergänzungen zu den Briefen und Aktenstücken zur Geschichte Preußens unter Friedrich Wilhelm III., die vorzugsweise aus dem Nachlaß von F. A. von Stägemann stammen und Ergänzungen zu dem gleichnamigen dreibändigen Werke desselben Herausgebers bilden.

Unter den Veröffentlichungen zur Kunstgeschichte ragt Max Schmidts dreibändige „Kunstgeschichte des 19. Jahrhunderts" (XIII, 1) hervor, von der der erste Band vorliegt. Sie will über den Entwicklungsgang der Kunst des 19. Jahrhunderts Rechnung ablegen und über den Anteil der einzelnen Schulen und Meister berichten, nicht etwa möglichst viel bisher Gültiges umwerten. Knapper in seiner Darstellung berichtet über die Gesamtentwicklung der deutschen Kunst Hermann Schweitzer in seiner mit einer überaus großen Zahl von vortrefflichen Abbildungen ausgestatteten „Geschichte der deutschen Kunst von den ersten historischen Zeiten bis zur Gegenwart" (XIII, 2), die, nicht für den Fachmann bestimmt, sondern für den gebildeten Laien, zum richtigen Verständnis und zur genußreichen Betrachtung unserer Kunstdenkmäler anleiten will. Einen kurzen Überblick über „Die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts" (XIII, 4) für den Gebrauch in den höheren Schulen bietet Professor H. Luckenbach im dritten Teile seines überaus billigen und zweckmäßigen Bilderwerkes für den Geschichtsunterricht „Kunst und Geschichte", während er in seiner Monographie „Olympia und

Delphi" (XIII, 5) allen, die sich mit griechischer Kunst und griechischem Leben beschäftigen wollen, vortreffliches Anschauungsmaterial liefert.

Die übrigen Erscheinungen des Berichtsjahres sind entweder nur neue Auflagen früher angezeigter Werke oder bewegen sich in dem früher schon oft gekennzeichneten Rahmen, so daß eine besondere Erwähnung in dieser Übersicht überflüssig erscheint.

II. Literatur.

1. Zur Geschichtsauffassung.

1. **Ludo Moritz Hartmann**, Über historische Entwickelung. 6 Vorträge zur Einleitung in eine historische Soziologie. 89 S. Gotha 1905, F. A. Perthes. 2,40 M.

Der erste dieser sechs Vorträge verbreitet sich über „Das metaphysische und das psychologische Vorurteil." Wenn die Geschichtswissenschaft die Aufgabe hat, die an der Spezies Mensch sich vollziehenden Erscheinungen in ihrer zeitlichen Abfolge zu beobachten, in ihrem Zusammenhange darzustellen und ihre Entwicklung nach naturwissenschaftlicher Auffassung durch Anpassung und Auslese zu erklären, so darf man, ohne in Widersprüche zu geraten, nicht mit einem metaphysischen Vorurteil an die Betrachtung herantreten, darf nicht von der bewußten „Naturabsicht" ausgehen, nicht von dem Satze Kants, daß „alle Naturanlagen eines Geschöpfes bestimmt sind, sich einmal vollständig und zweckmäßig auszuwickeln," sondern muß bis auf weiteres den Satz Darwins gelten lassen, daß die Natur unzählige Keime ausstreut, von denen nur wenige zur Entwicklung gelangen. Nur durch Anwendung dieses Satzes, der sich auf den übrigen biologischen Gebieten als fruchtbar erwiesen hat, kann es für die Entwicklung der Menschengeschichte gelingen, das metaphysische Vorurteil zu beseitigen. Ebenso wird es nicht möglich sein, den bewußten Willen des Menschen als bewegende Kraft in den Zusammenhang der Ereignisse einzufügen, so daß also auch dieses „psychologische Vorurteil", das den bewußten Willen als letzte Ursache des einzelnen Geschehens betrachtet, beseitigt werden muß, wenn der Entwicklungsgedanke auch in der Geschichtswissenschaft klar und konsequent durchgeführt werden soll, was hier allerdings besonders schwierig ist, da der Historiker, dem die von ihm zu beschreibenden Ereignisse nicht unmittelbar zugänglich sind, von seinen Quellen in ganz anderer Weise abhängig ist als der Physiker, der die von ihm zu beschreibenden Ereignisse nach Willkür wiederholen kann.

Der zweite Vortrag verbreitet sich „über den Zufall" in der Geschichte. Die Geschichte der Menschen kann aus dem übrigen Naturgeschehen nicht derartig herausgehoben werden, daß sie gleichsam als ein isoliertes physikalisches System betrachtet werden könnte, so daß in ihr nachgewiesene Gesetze ausnahmslos exakt wirken müßten, sondern der Inhalt der Geschichte ist beständigen Veränderungen unterworfen, deren Gesamtheit wir Entwicklung nennen, so daß also Faktoren auf die historischen Vorgänge einwirken, die nicht durch die Handlungen der Menschen, sondern von der äußeren Natur hervorgerufen sind und daher vom Standpunkte der Menschen aus als Zufall erscheinen. Zufall

ist es, daß das Genie sich durchsetzt, d. h. daß die starke Individualität selbstherrlich ihr eigenes Schicksal bestimmt, denn viele Talente und manche Genies mögen zugrunde gehen, weil der Erfolg erst das Ergebnis aus ihrer Betätigung und den äußeren, d. h. zufälligen Umständen ist, denn die Erschließung neuer, bislang unbekannter Tatsachengebiete kann nur durch zufällige Umstände herbeigeführt werden, unter denen eben die gewöhnlich unbemerkten Tatsachen merklich werden, so daß die Leistung des Entdeckers hier in der scharfen Aufmerksamkeit liegt, die das Ungewöhnliche des Vorkommnisses und der bedingenden Umstände schon in den Spuren wahrnimmt und die Wege erkennt, auf denen man zur vollen Beobachtung gelangt. Diesen Zufall in der Geschichte weist der Verfasser nach an dem Monopol der Erzeugung von Steinbeilen durch gewisse Stämme, an dem Monopol der Töpferei bei anderen Stämmen, an der Erzeugung, Verwendung und Beherrschung des Feuers, am Spiel des Urmenschen, an der Verschiedenheit der Ehe- und Familienformen. In diesen ersten beiden Vorträgen, die der Verfasser unter der gemeinsamen Rubrik „Gesetz und Zufall" zusammenfaßt, wird also negativ festgestellt, auf welche Weise die historischen Erscheinungen nicht geordnet werden können, nämlich nicht nach metaphysischen und psychologischen Gesetzen, also nicht nach logischen Schlüssen, auch nicht nach den Wirkungen des Zufalls.

Demgegenüber suchen die beiden folgenden Vorträge, „Entwicklung" überschrieben, die Frage zu beantworten, in welcher Weise die historischen Erscheinungen vom Standpunkte der biologischen Entwicklung aus geordnet werden können. Demgemäß verbreitet sich der dritte Vortrag über „Den Kampf ums Dasein", indem er zeigt, in welcher Weise, von wem und gegen wen der Kampf ums Dasein in der menschlichen Entwicklung geführt wird. Auch für die Menschenwelt gilt, wenn auch in geringerem Maße als bei den meisten Tieren, daß, wenn die natürliche geometrische Progression der Zunahme uneingeschränkt walten würde, keine Gegend der Erde das Erzeugte zu ernähren vermöchte. Bei der Betrachtung der menschlichen Entwicklung ist daher der Kampf um die Nahrung, d. h. einerseits der Kampf mit der äußeren Natur, anderseits der Kampf der Menschen untereinander in Betracht zu ziehen. Der Kampf mit der Natur ist Arbeit und als solcher das Objekt der Wirtschaftsgeschichte, der Kampf der Menschen untereinander ist Politik und als solcher das Objekt der politischen Geschichte im weitesten Sinne. Da aber in beiden Fällen das Objekt des Kampfes die besten Lebensbedingungen sind, so ist auch die politische Geschichte nur eine Funktion der Wirtschaftsgeschichte. Der Kampf ums Dasein wird nun zumeist gemeinsam in Gruppen gegen andere Gruppen geführt. Die Gruppierungen von Menschen, die am meisten beobachtet werden, sind die nach Stämmen und Staaten, wenn man den äußeren und territorialen Zusammenhang, und die nach Klassen, wenn man den innerpolitischen Zusammenhang ins Auge faßt. Es ist deshalb nicht die ganze Wahrheit, wenn man sagt, daß sich die Entwicklung der Geschichte in Klassenkämpfen vollzieht, denn auch die Kämpfe der Stämme und Staaten untereinander bilden einen Teil des Kampfes ums Dasein. Ja, der Unterschied zwischen Klassenbeziehungen und Völkerbeziehungen, zwischen dem staatlichen und dem Völkerrechte, in dem sie sich ausdrücken, läßt sich auch keineswegs scharf ziehen. Demgemäß erfordert ein zusammenfassendes Verfahren in der Ordnung der historischen Erscheinungen, das die Gleichmäßigkeiten gemeinsam benennt, behandelt, darstellt, die Be-

rücksichtigung dieser Gruppen, nicht die Berücksichtigung der einzelnen Menschen. Diese Gruppen müssen aber nicht nur in ihrem Nebeneinander, sondern auch in ihrem Nacheinander untersucht werden, wenn man die Entwicklung erfassen will. Dabei sind die zwei Fragen zu beantworten, wie der Zusammenhang innerhalb einer Gruppe hergestellt wird und wie die Gruppen einander folgen und anderen Gruppenbildungen Platz machen. Die Beantwortung dieser Fragen geschieht im vierten Vortrage, in dem der Verfasser zunächst über „Milieu und Rasse", dann über „Anpassung und Auslese", zuletzt über „Arbeitsteilung und Klassen" spricht. Immer stellt sich die Abgrenzung des Lebensmittelspielraumes und die Verteilung des Besitzes innerhalb der Gesamtgruppe als das Resultat von Kämpfen dar, die von der abhängigen Teilgruppe geführt werden, um ihren Lebensmittelspielraum auf Kosten der anderen zu erweitern oder um an Stelle der einseitigen eine gegenseitige Anpassung innerhalb der Gesamtgruppe durchzuführen.

Der fünfte Vortrag spricht über „Die fortschreitende Vergesellschaftung" und damit über den Fortschritt in der historischen Entwicklung. Vom Standpunkte des Gruppenkampfes kommt er zu dem Schlusse: „Wie immer und überall, so arbeitet auch auf sozialem Gebiete die Natur mit Gegensätzen; aus dem Zusammentreffen solcher läßt sie Bewegung und Entwicklung, und aus solchen Entwicklungen immer neue Einheiten und Gesamtheiten entstehen. Von unzähligen Horden der verschiedensten Arten und Typen zu einer geringeren Anzahl von Stämmen, von diesen zu noch geringerer Anzahl von Staaten, von einer verhältnismäßig noch großen Anzahl von Kleinstaaten zu einer geringeren Anzahl von Großstaaten, von diesen zu einer wieder geringeren Anzahl von Staatensystemen, so stellt sich dem Auge des Soziologen der bisherige Entwicklungsgang der Menschheit dar." Und auch der Wirtschaftshistoriker kommt zu der zusammenfassenden Schlußfolgerung: „Es ist der Weg von der Sippschaft zur Gesellschaft, den die Menschheit durchmißt und der, soweit wir sehen können, mit einer stets enger werdenden Vergesellschaftung endet." So stellt sich die „extensiv und intensiv fortschreitende Gemeinschaft als das Gesetz der Geschichte" dar. Mit diesem Entwicklungsgesetz soll natürlich nur die allgemeine Richtung angegeben werden, in der sich die menschliche Entwicklung vollzieht. Diese allgemeine Entwicklungstendenz bezeichnet der Verfasser als historisches Assoziationsgesetz oder als Gesetz der fortschreitenden Vergesellschaftung oder auch als soziologisches Grundgesetz. Er weist die Richtigkeit desselben an zwei Einzelfällen nach, nämlich an der „Entwicklung des Staates im klassischen Altertum" und an der „Entstehung des Kapitalismus."

Der kurze sechste Vortrag spricht über „Fortschritt und Ethik". Im Zusammenhange mit den Entwicklungstendenzen der Gesellschaft wird von einzelnen Historikern das „Gesetz des Fortschritts" konstruiert, das Verfasser jedoch nur insofern zuläßt, als damit von einer immer größer werdenden Anpassung die Rede ist. Sonst läßt sich ein Urteil über eine besondere in der Geschichte nachgewiesene Tendenz nicht fällen. Man darf daher auch nicht mit besonderen etwa vom kategorischen Imperativ Kants hergeleiteten ethischen Wertmaßstäben an die Beurteilung der geschichtlichen Erscheinungen herantreten, sondern die Geschichtswissenschaft hat die Aufgabe, ihre Maßstäbe auf ihrem eigenen Grund und Boden aufzusuchen, d. h. der Historiker muß sich, wenigstens zeitweilig, in das Kulturleben der von ihm dargestellten Zeit hineinversetzen, wenn er seiner Darstellung Werturteile beifügt, in denen er Verdienst oder Schuld der

Handelnden abmessen will; er muß aber auch die Bedeutung der dargestellten Tatsachen für die Gesamtentwicklung in einer für den modernen Beobachter vollgenügenden Weise deutlich machen. Er muß also in dem einen Falle nach dem bewußten Wollen des Individuums, in dem andern nach dem Werte der Handlung, d. h. nach ihrer Wirksamkeit für die Entwicklung fragen, so daß subjektiver und objektiver Tatbestand streng voneinander geschieden sind. Nur der Satz von der fortschreitenden Vergesellschaftung im Zusammenhange mit der Entwicklungsvorstellung gibt der Ethik Grundlage und Inhalt, nur vom Standpunkte der Entwicklung ist die Weltgeschichte das Weltgericht. Demnach sind alle Handlungen danach zu beurteilen, ob sie zur Vergesellschaftung beigetragen haben. Der absoluten Ethik setzt also der Verfasser eine evolutionistische Sozialethik entgegen, der auch die moralischen Gefühle und Instinkte nur Anpassungserscheinungen sind.

Die Vorträge sind also von entwicklungsgeschichtlichem Standpunkte geschrieben und betrachten und ordnen alle Erscheinungen der Menschheitsgeschichte unter dem Gesichtswinkel der Wirtschaftsgeschichte.

2. **Georg Simmel**, Die Probleme der Geschichtsphilosophie. Eine erkenntnistheoretische Studie. 2., völlig veränd. Aufl. X u. 169 S. Leipzig 1905, Duncker & Humblot. 3 M.

Das Buch, das für den praktischen Geschichtslehrer von geringerer Bedeutung ist, untersucht die Frage, wie aus dem Stoffe der unmittelbaren, gelebten Wirklichkeit das theoretische Gebilde wird, das wir Geschichte nennen. Es stellt seinen Stoff in drei Kapiteln dar: „Von den inneren Bedingungen der Geschichtsforschung", „Von den historischen Gesetzen" und „Vom Sinn der Geschichte". Die Geschichte ist nur die Geschichte psychischer Vorgänge, und alle äußeren Ereignisse, die sie schildert, sind nichts als die Brücken zwischen Impulsen und Willensakten einerseits und Gefühlsreflexen anderseits, die durch jene äußeren Geschehnisse ausgelöst werden. Der seelenhafte Charakter der Geschichte wird bedingt dadurch, daß sie es mit dem Individuellen zu tun hat, mit schlechthin einmaligen Persönlichkeiten. Von diesem Standpunkte aus muß der Verfasser im Laufe seiner nicht immer leicht verständlichen Erörterungen auch dazu kommen, die in neuerer Zeit so stark betonte Bedeutung der Menge für die geschichtliche Entwicklung ebenso wie die Allmacht der Produktionsverhältnisse abzulehnen. In einem besonderen längeren Abschnitt setzt er sich daher auch mit dem historischen Materialismus auseinander. Seine Ausführungen stehen daher oft im Gegensatz zu denen Hartmanns im vorstehend angezeigten Buche.

3. Dr. **Otto Jauker**, Historische Leitlinien. Mit 6 Kärtchen im Texte u. 5 Karten im Anh. 59 S. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. 2,40 M.

Während lange Zeit hindurch die Geographie nur als eine Hilfswissenschaft der Geschichte angesehen worden ist, zeigt das vorliegende Buch, daß man umgekehrt gelegentlich auch die Geschichte als Hilfswissenschaft der Geographie heranziehen kann; denn wie der geographische Charakter eines Landes auf den geschichtlichen Charakter desselben einwirkt, so haben auch wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche Wandlungen, Wechsel der Bevölkerung usw. einen großen Einfluß auf das Aussehen des betreffenden Erdraumes. Bei der Betrachtung dieser Erscheinungen ergeben sich immer wieder gewisse Linien, an denen sich unter gegebenen, ähnlichen Bedingungen die Züge oder Verwicklungen der Völker in auffallend übereinstimmender Weise abspielen. Und wenn

Jahrtausende dahingegangen sind, so zwingt doch immer wieder die Natur die Ereignisse in eine gewisse Richtung. Diese sich gleichbleibenden Wege und Linien, auf denen sich z. B. Völkerzüge und Völkerwanderungen, kriegerische Bewegungen und friedlicher Handelsverkehr abspielen, sind ein Dauerndes im Wechsel der Völkergeschichte, sind „historische Leitlinien", die immer wieder als wichtig in den Vordergrund treten. Sie an zahlreichen Beispielen aus der alten, mittleren und neueren Geschichte nachzuweisen und damit in den Dienst des Geschichtsunterrichts der Schule zu stellen, ist der Zweck vorliegenden Büchleins, das zunächst für die Hand des Lehrers zu gelegentlicher Verwendung des Inhalts in der Schule bestimmt ist. Es zerfällt in drei Abschnitte, indem der Verfasser seine „historischen Leitlinien" nachweist zunächst an Städten und kleineren Orten, dann an Straßen und Wegen, zuletzt an den Beziehungen der Völker, an Staats- und Gesellschaftsformen. Wenn es natürlich auch nichts völlig Neues ist, was hier geboten wird, so ist es doch sehr interessant, den Ausführungen des Verfassers nachzugehen und selbst nach weiterem Material zu suchen, um es gelegentlich in der Schule zu verwerten.

2. Methodisches.

1. Prof. Dr. **Oskar Jäger**, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. 2. Aufl. (Sonderausgabe aus Dr. A. Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- u. Unterrichtslehre für höhere Schulen".) VI u. 114 S. München 1905, C. H. Beck. 2,50 M.

Diese Methodik des bekannten Schulmannes und Historikers berücksichtigt nur die höheren Schulen, insbesondere das Gymnasium und Realgymnasium. Nicht nur die Grundsätze über Auswahl und Anordnung des Stoffes, sondern auch die Ausführungen über die unterrichtliche Behandlung desselben liegen zumeist weit ab von dem, was man in dem für die Volksschule bestimmten methodischen Anweisungen zu finden gewohnt ist, ja, auch die Bestrebungen der höheren Schulen selbst zu einer intensiveren, eine nachhaltigere Wirkung verbürgenden Gestaltung des Geschichtsunterrichts finden zum Teil eine wenig wohlwollende Zurückweisung durch den fest auf dem Boden des alten humanistischen Gymnasiums stehenden Verfasser. Wie sich aus der Organisation der neunstufigen höheren Lehranstalten und den staatlich vorgeschriebenen Lehrplänen für sie eigentlich mit Notwendigkeit von selbst ergibt, erörtert der Verfasser zunächst den Geschichtsunterricht der Vorstufe, also in Sexta und Quinta, dann den der Mittelstufe, von Quarta bis Untersekunda, und zuletzt den der Oberstufe, von Obersekunda bis Oberprima, wobei jede Klasse für sich behandelt wird. Auf diese Weise beantwortet der Verfasser die einfache Frage: „Was ist Geschichtsunterricht für neunjährige Kinder, für zwölfjährige Knaben, für achtzehnjährige Jünglinge?" Ein besonderer Anhang enthält das Muster eines Geschichtsvortrags in Quarta, Untertertia und Untersekunda, Beispiele für Repetitionen in Obertertia und 86 Fragen als Repetitionsmotive oder als Ausgangspunkte für die mündliche Abiturientenprüfung in Prima.

2. **August Tecklenburg**, Methodik des Geschichtsunterrichts. VI u. 110 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,40 M.

Das Buch, ein Teil der von Hermann Gehrig herausgegebenen „Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts", will vom Boden einer

einheitlichen Geschichtsauffassung aus die mannigfachen, scheinbar beziehungslos nebeneinander herlaufenden Forderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht vereinigen und sie so in einer Weise der Ausgestaltung des geschichtlichen Unterrichts dienstbar machen, die sowohl dem Wesen und der Bedeutung der Geschichte als auch den Aufgaben des Geschichtsunterrichts und den Bedingungen der Kindesnatur entspricht. Demgemäß mußte, was unseres Wissens zum ersten Male in einer für die Volksschule bestimmten Methodik des Geschichtsunterrichts geschieht, auf das Wesen der Geschichte, auf die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand der Geschichtsauffassung und Geschichtswissenschaft besondere Rücksicht genommen werden. Das ist im ersten Hauptteile des Buches, der „Psychologisch-methodischen Einführung" geschehen. Da verbreitet sich Verfasser immer in knapper, mehr referierender Weise zunächst über die Forderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht, wie sie vom Leben, von der Geschichtswissenschaft und von der Erziehungswissenschaft gestellt werden. Sodann legt er die fachwissenschaftliche Grundlage, indem er in sorgfältig gegliederter Übersicht die Geschichte der Entwicklung der Geschichtsauffassung und der Geschichtswissenschaft auf Grund der vortrefflichsten Quellen zusammenstellt und Wesen und Bedeutung der Geschichte skizziert. Um die Verbindung zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht herzustellen, zeigt er alsdann in einem historischen Teile die Entwicklung des Geschichtsunterrichts auf der Grundlage der Entwicklung der Geschichtswissenschaft, indem er nachweist, welche Gestalt der Geschichtsunterricht unter dem Einfluß der referierenden, der pragmatischen und der genetischen Geschichtsauffassung erfahren hat. Dieser historische Rückblick auf den Geschichtsunterricht der Vergangenheit führt am sichersten zur Erkenntnis dessen, was wir unter den gegenwärtigen Verhältnissen unsern Schülern schuldig sind. Deshalb baut nun der Verfasser auf Grund dieser historischen Ergebnisse und der einheitlich-genetischen Geschichtsauffassung, der nach seiner Meinung die Zukunft gehört, im zweiten Hauptteile seine allgemeine und im dritten Hauptteile seine besondere Methodik des Geschichtsunterrichts auf und verwendet dazu zumeist die von ihm in mehreren früheren Veröffentlichungen über den Geschichtsunterricht bereits niedergelegten Grundsätze. In der allgemeinen Methodik äußert er, immer in knapper, übersichtlicher, sorgfältig gegliederter Weise, seine Ansicht über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Auswahl und Anordnung des Geschichtsstoffes, während er in der besonderen Methodik die unterrichtliche Durcharbeitung des Stoffes nach den Formalstufen zeigt und in einem besonderen Abschnitte die Hilfsmittel der Durcharbeitung bespricht, nämlich Quellenstoffe und dichterische Erzeugnisse, die Anschauungsmittel, das Schülerbuch und das Lehrbuch, die streng genommen bei der Durcharbeitung des Stoffes, und zwar bei der Darbietung und Übung hätten herangezogen werden müssen. In einem vierten Hauptteile ist ein ausführliches Verzeichnis von Schriften und Hilfsmitteln für die Hand des Lehrers, für die Hand des Schülers und für den Schulgebrauch zusammengestellt, so daß das Buch, was Reichhaltigkeit und Übersichtlichkeit des Inhalts betrifft, zweifellos den besten Methodiken zur Seite gestellt werden darf, wenn auch der gründliche Kenner aller der in Betracht kommenden Fragen noch mancherlei vermißt und manches gründlicher ausgeführt sehen möchte, sofern der Raum es verstattet hätte. Sehr wohltuend berührt die Mäßigung, mit der Verfasser seine von anderen Methodikern abweichenden Ansichten

vorträgt, und man muß ihm das Zeugnis ausstellen, daß er über seinen Gegenstand gründlich nachgedacht und sich um den Geschichtsunterricht unzweifelhaft Verdienste erworben hat. Das Buch sei daher warm empfohlen.

3. **A. Cl. Scheiblhuber**, Kindlicher Geschichtsunterricht. Streitfragen u. Geschichten. 148 S. Nürnberg 1905, F. Korn. 1,60 M.

Wie alle Bücher Scheiblhubers, ist auch das vorliegende durchaus eigenartig und von den andern methodischen Schriften zum Geschichtsunterricht abweichend. Unter kindlichem Geschichtsunterricht versteht der Verfasser den anschaulich-ausführlichen, mit veranschaulichendem Detail geschmückten Unterricht im Gegensatz zum Leitfadenstil. Wie er sich diesen anschaulich-ausführlichen Unterricht denkt, weist er in vier Abschnitten nach. Diesen theoretischen Abhandlungen schickt er jedoch stets Erzählungen aus der deutschen Geschichte nach Quellen voraus, die er unter einer gemeinsamen Überschrift zusammenfaßt, so daß eine Gruppe von Erzählungen und die ihr folgende Abhandlung über eine methodische Streitfrage ein zusammengehöriges Ganzes bilden. Unter der Überschrift „Der Krieg — wie er ist", gibt er folgende 12 Erzählungen: Der Friedhof im Walde (1646) — Die Heimkehr (1648) — Der blinde König (1866) — Feind und Freund — Siegesjubel und Totenklage — Unter den Toten — Mitten im Gefecht — Lazarettbilder — Im Biwak — Nach der Schlacht — Die Mutter — Kindesvertrauen —, die letzten sämtlich aus dem Jahre 1866. Daran reiht er seine Abhandlung über „Geschichte und Gesinnungsunterricht" und untersucht darin die Frage über die Beurteilung historischer Tatsachen nach ethischen Gesichtspunkten. Um zu zeigen, wie die Geschichte in der Schule dargestellt werden muß, um eine tiefgehende Wirkung auf Phantasie und Gemüt zu erzielen, faßt er unter der Überschrift „Personenkultus" folgende sieben Geschichten zur zweiten Gruppe zusammen: Luthers Eintritt ins Kloster (1505) — Die Verbrennung der Bannbulle (1520) — Luther in Worms (1521) — Auf der Wartburg (1521—1522) — Palms Tod (1806) — Hofers Gefangennahme (1810) — Der letzte Kommandant der Willibaldsburg (1796). Daran reiht er seine zweite Abhandlung über „Erzählung, Biographie und biographische Methode", in der er die einzelnen Begriffe scharf auseinanderhält und nachweist, in welcher Weise alle drei bei der Darbietung im Geschichtsunterricht zu verwenden sind und daß die Betonung des Persönlichen noch lange nicht mit der Darbietung von Biographien verwechselt werden darf. Der dritte Teil des Buches befaßt sich mit der „Darstellung der Kulturgeschichte" in der Schule. In vielfach polemischen Ausführungen gegen Weigand und Tecklenburgs „Deutsche Geschichte für Schule und Haus" weist er hier nach, daß bei der Darstellung des Kulturgeschichtlichen immer von der Einzelerscheinung ausgegangen werden muß und dann erst das Allgemeinbild aufgestellt werden kann. Zum Beweise dafür schickt er dieser Theorie folgende zehn „Kulturbilder aus allen Jahrhunderten" voraus: Die Germanen an der Donau (n. 453) — Die neue Pfarrei im Gebirge (n. 955) — Die Verbreitung der Buchdruckerkunst (1462) — Fusts letzte Reise (1466) — Der Bauernkrieg in Werdenstein (1525) — Das Kaufmannsschiff (1578) — Lucia Geiger (1587) — Ludwig XIV. in Straßburg (1683) — Die neue Kleiderordnung (1750) — Die Eröffnung der Ludwigsbahn (1835). Die vierte Abhandlung „Verstandes- und phantasiemäßige Darstellung" sucht an verschiedenen

Beispielen (Gindely, Schiller, Tecklenburg, Fritzsche, Widukind) nachzuweisen, daß das Wesen der Anschaulichkeit im Geschichtsunterricht durchaus nicht ausschließlich in der Ausführlichkeit, im Eingehen auf Einzelheiten beruht, daß es nicht so sehr auf die Zahl der Details, als auf ihre Art und rechte Verwendung ankommt. Diesen Ausführungen schickt er als vierte Gruppe unter der Überschrift „Herz und Humor in der Geschichte" folgende sieben Erzählungen voraus: Die Normannentaufe (n. 814) — Aus Heinrichs Jugendzeit (1062) — Heinrichs Absetzung (1106) — Das Interdikt in Landshut (1336) — Der Mann mit einem Ohr — Hieronymus Baumgärtner und die Pflegerin (1544) — Die neuen Landesfarben (1809). In einer fünften Abhandlung, „Ein pädagogischer Konflikt", der keine Erzählungen vorausgeschickt sind, sucht Verfasser den Konflikt zu lösen, in den der Geschichtslehrer leicht dadurch gerät, daß das Kind eine anschauliche und ausführliche Darstellung der Geschichte verlangt, die historischen Quellen aber bisweilen in ihrer Lückenhaftigkeit weder anschaulich noch ausführlich sind. Er gibt dabei auch über Quellenkritik recht lesenswerte Ausführungen. Das Buch verdient jedenfalls dieselbe Aufmerksamkeit, die auch die anderen Bücher des Verfassers gefunden haben.

4. **Ernst Kornrumpf**, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. In 3 Teilen. I. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters. 2., verm. Aufl. XX u. 338 S. Leipzig 1906, Fr. Brandstetter. 4,50 M., geb. 5 M.

Dieses Buch ist in seiner ersten Auflage noch von meinem verewigten Vorgänger im Amte eines Referenten für Geschichtsliteratur für den „Pädagogischen Jahresbericht", dem Schuldirektor Albert Richter in Leipzig, mit warmer Anerkennung angezeigt worden. Die vorliegende zweite Auflage ist der Hauptsache nach unverändert geblieben, nur hier und da sind Kürzungen, an einigen Stellen auch Erweiterungen erfolgt. Die Kürzungen betreffen nicht den eigentlichen Geschichtsstoff, sondern die methodische Verarbeitung desselben, nämlich die Stufen der Vertiefung und Verknüpfung; bei der Vertiefung sind eine Anzahl ethischer Ergebnisse, bei der Verknüpfung eine Anzahl nicht passender Vergleiche ausgeschieden worden. Der wesentlichste Unterschied gegen die erste Auflage liegt in der Erweiterung des Stoffes; es ist nämlich die Geschichte der Völkerwanderung und des Frankenreiches unter den Merowingern, die in der ersten Auflage fehlt, hinzugefügt und dadurch die ununterbrochene Reihe der geschichtlichen Entwicklung von der germanischen Urzeit bis zum Beginn der Reformation hergestellt, das Buch um acht methodische Einheiten bereichert worden. Außerdem ist je ein neuer Abschnitt über den friedlichen Verkehr der Römer und Germanen, über die Missionsarbeit vor Bonifatius, über die Karolinger nach Karl dem Großen und über den Ausgang der sächsischen Kaiser neu aufgenommen worden, wodurch sich auch hier und da notwendige kleinere Änderungen innerhalb der einzelnen methodischen Einheiten von selbst ergaben. Die übrigen Erweiterungen bewegen sich in mäßigen Grenzen. Dadurch ist der Umfang des Buches von 18¼ auf 22½ Bogen, sein Preis von 3,60 M. auf 4,50 M. gestiegen. Möge das Buch, das nicht nur den Geschichtsstoff, sondern auch die methodische Durcharbeitung nach den fünf Formalstufen und eine ausführliche Begründung der getroffenen Auswahl, Anordnung und Behandlung des Unterrichtsstoffes enthält und dessen erste Auflage in der pädagogischen Kritik wie in der täglichen Arbeit der Schulpraxis reiche An-

erkennung erfahren hat, auch in seiner erweiterten Gestalt sich zu den alten neue Freunde erwerben und den Geschichtsunterricht fördern helfen. Die zweite Auflage des zweiten und dritten Teiles wird im nächsten Jahre erscheinen.

5. **Adolf Bär**, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. I. Teil: Die deutsche Urzeit. XII u. 223 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 2,80 M.

Das eigenartige Buch, unter Berücksichtigung der Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901 bearbeitet, ist in erster Linie für Seminarlehrer bestimmt, doch bittet der Verfasser im Vorwort ausdrücklich seine Amtsgenossen an Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, seine Vorschläge zu prüfen und das von ihm für Seminare Gebotene in ihre einfacheren Verhältnisse zu übertragen. Natürlich ist der hier gebotene Stoff selbst für die Seminare viel zu umfangreich, und der Verfasser betont ausdrücklich, daß er es tadeln würde, wenn jemand alle die von ihm gebrachten Stoffe auch behandeln wollte. Der Lehrer soll vielmehr die Freiheit der Auswahl unter der Fülle des Stoffes haben und so seinem Unterricht einen persönlichen Charakter geben können. Daß es keine einzige Schule gibt, die auf die Behandlung der deutschen Urzeit soviel Zeit verwenden kann, wie die Durcharbeitung der 223 Seiten des Buches erfordern würde, ist klar; es kann das Buch daher auch nicht als Lehrbuch dem Unterrichte zugrunde gelegt werden, sondern es kann nur als eine Stoffsammlung betrachtet werden, deren gründliches Studium allerdings jedem Geschichtslehrer nicht warm genug ans Herz gelegt werden kann. Denn was er hier auf Grund der besten wissenschaftlichen Literatur mit fleißiger Feder und pädagogischer Umsicht zusammengetragen findet, das wird zunächst sein eigenes geschichtliches Wissen bereichern und vertiefen und alsdann notwendig seinen Unterricht beeinflussen. Nicht nur Heeres-, Rechts- und Wirtschaftsgeschichte in Rücksicht auf den Staat wird besonders berücksichtigt, sondern auch der Sprache, der Volkskunde, der Staats-, Gesellschafts- und Gesetzeskunde wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Das geht schon aus dem Inhalt dieses ersten Heftes hervor, das seinen Stoff in zwei Abschnitten vorführt, indem es sich zuerst über die germanischen Wanderungen, die Kriege der Urzeit mit den Römern, über Wirtschaft, Gesellschaft und Recht der Urzeit und sodann über die germanische Mythologie verbreitet. Wie sich der Verfasser die Behandlung des Stoffes denkt, das zeigt er in den kleingedruckten Teilen des Buches. Der Grundgedanke der Stoffbehandlung ist in dem Satze gegeben: „Wir stellen den Schüler in den Verlauf der Ereignisse als Mithandelnden und über den Verlauf der Ereignisse als Beobachtenden, Erforschenden und Urteilenden.“ Auf diese Weise soll der Schüler mit den geschichtlichen Personen wollen, beraten, überlegen, handeln und so sein politisches Urteil bilden, aber auch beobachten und beurteilen und dadurch die relativen Maßstäbe der Geschichtswissenschaft gebrauchen lernen. Das Buch wird zweifellos jedem, der es zur Hand nimmt, reiche Anregung geben.

6. **R. Fritzsche**, Bausteine für den Geschichtsunterricht in der evangelischen Landschule. Eine Handreichung für Lehrer u. Seminaristen. I. Kursus (Mittelstufe). 2., gänzlich neubearb. Aufl. VIII u. 136 S. Altenburg 1905, H. A. Pierer. 2,10 M.

Die erste Auflage, auf die hier kurz verwiesen sei, findet sich im 49. Jahresbericht (1896) S. 357 angezeigt.

7. **Th. Franke**, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. Für die Volks- u. Bürgerschule, Mittel- u. Töchterschule in anschaulich-ausführlichen Zeit- u. Lebensbildern bearb. II. Teil: Neuzeit. 3., verb. u. verm. Aufl. VI u. 512 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 4,80 M.

Die erste Auflage ist im 50. Jahresbericht (1897) S. 191, die zweite im 55. Jahresbericht (1902) S. 402 angezeigt worden.

8. **Heinrich Weigand**, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschlusse an die deutsche Geschichte von H. Weigand u. A. Tecklenburg bearb. II. Teil. 2., verb. Aufl. VIII u. 484 S. Hannover 1905, C. Meyer. 4 M.

Über den ersten Teil dieses methodischen Handbuches haben wir uns im 50. Jahresbericht (1897) S. 181, über den zweiten Teil im 52. Jahresbericht (1899) S. 287 in sehr ausführlicher Weise ausgesprochen. Da das vorliegende Handbuch nach dem eigenen Zugeständnis des Verfassers in seiner zweiten Auflage noch ganz dasselbe ist, was es in der ersten Auflage war, d. h. da die Veränderungen und Verbesserungen nur äußerlicher, formaler Art sind, so hat sich auch unser ungünstiges Urteil über die hier gebotene Geschichtsmethodik nicht geändert. Wir bitten, dasselbe an den oben angegebenen Stellen nachlesen zu wollen.

9. **P. J. Kreuzberg**, Seminarlehrer, Anschauungsbilder im Geschichtsunterricht. 12 S. Bielefeld 1905, A. Helmich. 40 Pf.

Der recht magere Vortrag verbreitet sich über die Notwendigkeit geschichtlicher Anschauungsbilder, stellt kurz die geschichtlichen, künstlerischen, pädagogischen und technischen Anforderungen an ein gutes Anschauungsbild für den Geschichtsunterricht zusammen, charakterisiert kurz die für die Volksschule in erster Linie in Betracht kommenden bekanntesten Sammlungen, stellt ein aus 20 Nummern bestehendes für die Oberstufe einer dreiklassigen Volksschule bestimmtes Verzeichnis solcher Anschauungsbilder zusammen und verbreitet sich zum Schluß in Anlehnung an das Lehmannsche Bild „Germanisches Gehöfte" über die Verwertung der Bilder im Unterrichte.

3. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. Dr. **Egid v. Filek-Wittinghausen**, Maturitätsfragen aus Geschichte u. Vaterlandskunde. VII u. 127 S. Wien 1905, F. Deuticke. 1,80 M.

Das Büchlein will dem Kandidaten der Reifeprüfung bei der Durcharbeitung des Stoffes der allgemeinen und österreichischen Geschichte sowie der Vaterlandskunde gewisse Leitlinien und Hilfen an die Hand geben, die ihm die Wiederholung erleichtern sollen, damit er nicht jedesmal die größeren Lehr- oder Handbücher durcharbeiten muß. Da dem Kandidaten vielfach die richtige Fähigkeit des Disponierens und Gliederns mangelt, so wird in sehr vielen Fällen zu viel auswendig und zu wenig inwendig gelernt, während es doch darauf ankommt, den Stoff so zu gruppieren und nach gewissen Gesichtspunkten durchzuarbeiten, daß er sich dem Verstande und nicht bloß dem Gedächtnis einprägt. Das vorliegende Buch, das der Verfasser ausdrücklich als Lernbuch bezeichnet, versucht eine solche Gruppierung. Es gibt 49 zusammenfassende Aufgaben aus der allgemeinen (griechischen, römischen, deutschen), 11 aus der österreichischen Geschichte und 20 aus der Vaterlandskunde, d. h. aus der Geographie und den bedeutsamsten staatlichen Einrichtungen Österreich-Ungarns. Es sind meist Längsschnitte beschränkten Umfangs, die

hier geboten werden; z. B.: Was wissen wir über die Kultur der Germanen? Welche Schicksale hatte das Volk der Westgoten? Wie begründeten die Araber ihre Weltmacht? Welches war der Lebensgang Bonapartes? Wie erfolgte die Ausbildung des Absolutismus in Österreich? usw. Der unter die Frage fallende betreffende Stoff wird dann jedesmal knapp zusammengestellt. So sehr wir mit dem Verfasser übereinstimmen, daß derartige zusammenfassende Fragen bei der Prüfung gestellt werden, so wenig können wir uns damit befreunden, sie den Kandidaten vorher schon gedruckt in die Hand zu geben; denn wir fürchten sehr, daß dadurch die Fähigkeit des Disponierens und Gliederns nicht gefördert, wohl aber das mechanische Auswendiglernen noch mehr als bisher geübt wird. Es ist vielmehr Aufgabe des Geschichtslehrers, bei Wiederholungen derartige Aufgaben zu stellen und die Schüler im Gruppieren und Disponieren zu üben.

2. Dr. **Friedrich Neubauer** und Dr. **Bernhard Seyfert**, Lehrbuch der Geschichte für sächsische Realschulen und verwandte Lehranstalten. Halle a. S. 1905, Buchh. des Waisenhauses.

I. Teil: Griechische und römische Geschichte. Deutsche Geschichte bis zum Ende des Mittelalters. Mit 37 Abb. u. 8 Karten. VIII u. 162 S. Geb. 2,40 M.

II. Teil: Deutsche Geschichte der Neuzeit. Mit 51 Abb. u. 6 Karten. V u. 236 S. Geb. 3,20 M.

Gymnasialdirektor Dr. Friedrich Neubauer hat vor Jahren ein Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten erscheinen lassen, dessen einzelne Teile im 51. Jahresbericht (1898) S. 304 und im 52. Jahresbericht (1899) S. 294 mit großer Anerkennung besprochen worden sind. Das inzwischen in mehr als 300 höheren Lehranstalten Deutschlands eingeführte Lehrbuch liegt hier in einer vom Oberlehrer Dr. Bernhard Seyfert für sächsische Realschulen bearbeiteten Ausgabe vor, die natürlich alle Vorzüge des Neubauerschen Lehrbuches teilt, an den dazu geeigneten Stellen aber überall die sächsische Geschichte mit in den Kreis ihrer Betrachtung gezogen hat. Außerdem haben die Bücher einen besonderen Bilderanhang und 14 vortreffliche Karten erhalten, so daß dadurch Wert und Brauchbarkeit noch bedeutend gehoben worden ist. Sächsische Realschulen werden sicher gern zu den für sie bestimmten Büchern greifen.

3. Dr. **K. Schenks** Lesebuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 2. Aufl., gemeinsam für alle Schularten neubearb. von Dr. Julius Koch. Leipzig 1904, B. G. Teubner.

IV. Teil: Lehraufgabe der Untertertia. Vom Tode des Augustus bis zum Ausgang des Mittelalters. Mit 3 Karten. IV u. 99 S. Geb. 1,70 M.

Die erste Auflage, 1899 in zwei Ausgaben, nämlich für Gymnasien und Realanstalten erschienen, ist im 52. Jahresbericht (1899) S. 297 mit anderen Heften desselben Lehrbuches angezeigt worden. Diese recht überflüssige Doppelausgabe ist in der neuen Auflage unterblieben. Der neue Herausgeber hat an vielen Stellen geändert, Kürzungen und Erweiterungen vorgenommen, manche Kapitel dem Heft für Obertertia überwiesen, andere, besonders solche über das Christentum und die christliche Kirche, neu aufgenommen, im wesentlichen aber Anordnung und Gliederung des Stoffes ziemlich unverändert gelassen und die Brauchbarkeit des Heftes erhöht. Es sei darum auch weiter empfohlen.

4. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In 3 Teilen. Freiburg i. Br. 1905, Herdersche Verlagsh.
   I. Teil: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. 9. u. 10. verb. Aufl. VIII u. 140 S. 1,40 M.
   II. Teil: Deutsche Geschichte vom Beginne der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. 7. u. 8. verb. Aufl. 100 S. 1,20 M.

Die früheren schnell aufeinander folgenden Auflagen dieses Hilfsbuches sind schon wiederholt von uns angezeigt worden.

5. **J. C. Andrä**, Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. Ein Lehr- u. Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. 11. Aufl., (der 6.—10., von C. Schmelzer bearb. Aufl. gleich). Mit 3 Karten in Farbendruck. 132 S. Leipzig 1905, R. Voigtländer. Geb. 1,40 M.

Diese einfachen, meist in biographischer Form gegebenen Erzählungen können auch heute noch, trotz der veränderten Lehrpläne, an den unteren Klassen höherer Lehranstalten mit Nutzen Verwendung finden; denn der einfache Erzählton ist gut getroffen, die Zahl der Namen ist beschränkt und der Stoff gut gegliedert. Die Sage ist besonders bevorzugt, müßte aber noch mehr, als geschehen, als solche bezeichnet werden.

6. Prof. Dr. **Rudolf Stenzler** und Prof. Dr. **Franz Lindner**, Lehr- und Lesebuch der Geschichte für die unteren Klassen des königl. preuß. Kadettenkorps. Neu bearb. VIII u. 174 S. Berlin 1905, E. S. Mittler & Sohn. 2 M.

Das Buch, für die unteren Klassen der Hauptkadettenanstalt in Groß-Lichterfelde, also für den ersten Geschichtsunterricht bestimmt, zerfällt in zwei Teile: der erste, von Professor Dr. Stenzler bearbeitet, enthält die Lebensbilder der Hohenzollern vom Großen Kurfürsten bis auf Wilhelm II. in chronologischer Anordnung, dazu als Beilagen den recht übersichtlich gearbeiteten Stammbaum der Hohenzollern, wichtige Jahreszahlen aus der preußischen und deutschen Geschichte und eine Zusammenstellung über die Größe und Einwohnerzahl des brandenburgisch-preußischen Staates unter den verschiedenen Hohenzollern und des Deutschen Reiches in den Jahren 1871, 1880 und 1905; der zweite Teil, von Professor Dr. Lindner bearbeitet, gibt Lebensbilder aus der deutschen Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Dreißigjährigen Krieges nebst einer Zeittafel, darunter auch Bilder aus dem Kulturleben des Mittelalters, z. B. über Mönchswesen, Rittertum, Städtewesen, wichtige Erfindungen. Die Auswahl des Stoffes sowohl als auch dessen Darstellung sind durchaus der Unterrichtsstufe angemessen, für die das Buch bestimmt ist; die Darstellung ist bei allem Fluß doch sehr einfach, bewegt sich durchweg in kurzen, leicht verständlichen Sätzen, reiht ohne lange Erörterungen Tatsache an Tatsache, beschränkt Namen und Zahlen auf das notwendigste und trägt überall der historischen Richtigkeit und Genauigkeit mit peinlichster Sorgfalt Rechnung, indem sie als Sage bezeichnet, was Sage ist. Dabei ist der Stoff gut gegliedert und übersichtlich angeordnet, so daß das Buch auch in jeder anderen Schule, namentlich auch in jeder gegliederten Volksschule, mit großem Nutzen Verwendung finden könnte. Der erste Abschnitt des ersten Teiles, „Unser deutsches Reich und seine Begründer, die Hohenzollern", hätte ebenso wie der zweite Abschnitt „Die wichtigsten Ereignisse unter den Nachfolgern Friedrichs I. bis zur Thronbesteigung des Großen Kurfürsten

(1415—1640)" wegbleiben können, weil die Schüler dieser Unterrichtsstufe von einer solch gedrängten Übersicht doch nichts haben. Einige kleine Fehler würden bei einer Neuauflage zu verbessern sein: Gustav Adolf von Schweden landete bereits 1630, nicht erst 1631, an Pommerns Küste, so daß er auch nicht schon im folgenden Jahre bei Lützen fallen konnte (S. 5); der Berliner Kongreß war 1878, nicht 1873 (S. 87); unter Kaiser Wilhelm II. hat Deutschland, nicht Preußen 55 Millionen Einwohner (S. 88).

7. Dr. **Franz Prosch** und Dr. **Franz Wiedenhofer**, Die deutsche Heldensage. Nach Darstellungen von Uhland, Vilmar, Scherer, Keck u. Khull. Mit Einleit. u. Anmerk. versehen. 5., umgearb. u. erweit. Aufl. (15.—17. Tauf.). XXI u. 81 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 50 Pf.

Das Buch ist in erster Linie für österreichische Gymnasien bestimmt. Es will mit dem ganzen Umfang der deutschen Heldensage bekannt machen. Zu diesem Zwecke gibt es in einer orientierenden Einleitung Aufschluß über die einzelnen Sagenkreise und deren Zusammenhang, über die Quellen und Bearbeitungen der einzelnen Heldensagen, also eine systematisch zusammengestellte Entwicklungsgeschichte der deutschen Heldensage. Der zweite Teil enthält dann in Prosa die Inhaltsangaben der einzelnen Sagen nach den Prosadarstellungen von Uhland, Vilmar, Wilhelm Scherer, Keck und Khull. Davon sind die Uhlandschen Darstellungen ihres abgerissenen, sprunghaften Stiles wegen am wenigsten empfehlenswert. Erzählt wird die Nibelungensage, die friesisch-normannische Sage von den Hegelingen (Gudrun), die gotischen Sagen von den Amelungen (Dietrichs Jugendkämpfe und Dietrichs Vertreibung und Rückkehr), die lombardische Sage vom König Rother und die vandalisch-fränkischen Sagen von Ortnit, Hugdietrich und Wolfdietrich. Die Inhaltsangaben sind oft recht knapp, am ausführlichsten die des Nibelungenliedes aus Vilmars Literaturgeschichte. Ein besonderer Anhang bringt das alte und das jüngere Hildebrandslied. Eine Reihe von erklärenden Anmerkungen zu den einzelnen Sagen schließt das Heft.

8. Schulrat D. Dr. **A. K. Beck** und Seminardirektor Dr. **Joseph Dahmen**, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. In 3 Teilen. Mit zahlr. Abb. zur Kultur- u. Kunstgeschichte. Breslau, F. Hirt.
   I. Teil: Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten. Auf Grund des Lehrplans vom 1. Juli 1901 bearb. Mit 8 Kartenskizzen im Text u. einem Anhang, enthaltend 99 schwarze Abb. u. 1 farb. Tafel zur Kultur- u. Kunstgeschichte. 2., verb. u. erweit. Aufl. 1905. XVI u. 359 S. Geb. 3 M.
   II. Teil: Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. Auf Grund der Bestimmungen vom 1. Juli 1901.
      1. Abteilung: Der Lehrstoff der 3. Klasse. Unter Mitwirkung der Herren Prof. Dr. Hoymann u. Oberlehrer Schmitz in Cöln bearb. Mit einem Anh. u. 66 Abb. zur Kultur- u. Kunstgeschichte. 1904. XII u. 220 S. Geb. 2,75 M.
      2. Abteilung: Der Lehrstoff der 2. Klasse. Unter Mitwirkung der Herren Rektor Keller in Cöln u. Seminarlehrer Schiel in Montabaur bearb. Mit 6 Schlachtplänen im Texte. 1904. VIII u. 192 S. Geb. 2,30 M.
      3. Abteilung: Der Lehrstoff der 1. Klasse, bearb. von Seminarlehrer A. Schiel in Montabaur. Mit 4 Schlachtplänen u. 2 Skizzen im Texte. 1905. X u. 232 S. Geb. 2,75 M.
   III. Teil: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. Unter Mitwirkung von Dr. Joseph Dahmen zusammengestellt von

Seminaroberlehrer L. Hoffmeyer u. Seminarlehrer W. Hering. Mit 1 Tafel Schriftproben u. der verkleinerten Wiedergabe des ältesten Originals der in den deutschen Archiven aufbewahrten Königsurkunden. 2., verb. Aufl. 1904. XII u. 464 S. Geb. 3 M.

Das Hilfsbuch ist für katholische Lehrerbildungsanstalten bestimmt. An seiner Bearbeitung sind nicht weniger als acht Herren beteiligt gewesen, so daß es den Eindruck macht, als ob die einzelnen Bände nicht schnell genug hätten fertig werden können. Der katholische Charakter wird nur gewahrt durch die religionsgeschichtlichen Kapitel, die aber sehr objektiv und farblos dargestellt worden sind. Der erste Teil, für die Präparandenanstalten bestimmt, zerfällt, den Lehrplänen und den drei Klassen entsprechend, in drei Abschnitte: Deutsche Geschichte bis 1648, Deutsche Geschichte mit besonderer Hervorhebung der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte bis zur Gegenwart, die Haupttatsachen aus der Griechischen und Römischen Geschichte unter besonderer Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Stoffes. Der Stoff dieses Bandes ist außerordentlich knapp dargestellt, reiht einfach Tatsache an Tatsache, ohne sich in Einzelheiten zu verlieren, gibt also der Hauptsache nach nur ein dürres Gerippe, ist aber recht übersichtlich gegliedert und enthält zum Zwecke der Wiederholung und Befestigung des Stoffes mancherlei beachtenswerte Zusammenfassungen, Rückblicke und Übersichten. Uns will der Stoff für seinen Zweck etwas zu dürftig erscheinen.

Der zweite Teil, für die drei Seminarklassen bestimmt, zerfällt gleichfalls in drei Abteilungen mit dem im Titel angegebenen Umfange. Diese drei Hefte sind beinahe doppelt so stark wie der für die Präparandenanstalten bestimmte Band, so daß, schon rein äußerlich betrachtet, eine geeignete Erweiterung des Stoffes stattgefunden hat. Aber auch eine Vertiefung hat derselbe erfahren. Dazu ist an den geeigneten Stellen die außerdeutsche Geschichte in den Kreis der Betrachtung gezogen worden, ja, in der dritten Abteilung findet sich sogar ein größerer selbständiger Abschnitt über die „Außerdeutsche Geschichte seit 1815". Diese dritte Abteilung vermittelt auch die in den Lehrplänen vorgeschriebene „Einführung in die Kenntnis der öffentlichen Rechtsordnung im Deutschen Reiche und in Preußen", indem sie sich über die Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches, die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates und über die Selbstverbreitung der Kommunalverbände auf Grund der Verfassungsurkunden und der gesetzlichen Bestimmungen eingehend verbreitet. Die drei Hefte gleichen in ihrer Anlage dem ersten Teil; auch hier haben wir bei der Durchsicht die Empfindung gehabt, als ob der Stoff etwas zu dürftig bemessen und seine Darstellung etwas zu einfach sei. Des schmückenden und anziehenden Details entbehren vielfach auch diese Hefte. Es geht übrigens wohl nicht an, den Wiener Kongreß in das dritte Heft zu verweisen, da er seine Stellung doch zwischen erstem und zweitem Befreiungskriege hat.

Jedem der ersten beiden Teile hat die Verlagshandlung als besonderen Anhang das Heftchen mit Bildern beigegeben, das sie schon den entsprechenden Teilen des „Lehrbuches für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten von Hoffmeyer und Hering" hinzugefügt hatte. Diese Heftchen, auch für sich brauchbar, enthalten eine Fülle von veranschaulichenden Bildern in meist guter Ausführung. Durch ihre Beigabe hat sich die Verlagshandlung ein besonderes Verdienst erworben.

Auch der dritte Teil, das Quellenbuch, ist keine neue Arbeit der Herausgeber, sondern es ist das zu oben erwähntem Geschichtslehrbuche

von Hoffmeyer und Hering gehörige Quellenbuch, in dem etwa 16 Nummern religionsgeschichtlichen Inhalts gestrichen und dafür 16 andere dem katholischen Empfinden näherstehende Nummern eingesetzt worden sind. Man hätte daher wohl auch besser getan, im Titel schärfer auf diese Tatsache hinzuweisen. Daß das sonst vortreffliche Quellenbuch durch diese kleine Änderung nichts an seiner Brauchbarkeit eingebüßt hat, ist selbstverständlich. Die Ausstattung der Bücher läßt nichts zu wünschen übrig.

9. Prof. **Harry Brettschneider**, Geschichtliches Hilfsbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare und verwandte Bildungsanstalten. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses.
   I. Teil: Geschichte des Altertums. 1904. 149 S. Geb. 1,60 M.
   II. Teil: Vom Beginne christlicher Kultur bis zum Westfälischen Frieden. 1904. 204 S. Geb. 2,10 M.
   III. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. 1905. 212 S. Geb. 2,10 M.

Der Verfasser, Gymnasialprofessor in Insterburg, hat ein aus sieben Teilen bestehendes — für die Klassen Quarta bis Oberprima bestimmtes — „Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten" herausgegeben, dessen einzelne Teile im 51., 52. und 53. Jahresbericht (1898, 1899 und 1900) angezeigt worden sind. Unter Zugrundelegung dieses Hilfsbuches hat nun Verfasser obiges „Geschichtliches Hilfsbuch" bearbeitet. Den Anstoß dazu haben ihm dem Vorworte nach verschiedene Anregungen von außen her gegeben. Das Recht, ein solches Buch herauszugeben, leitet er aus dem Umstande ab, daß er an dem Insterburger Lehrerinnenseminar seit 20 Jahren den historischen Unterricht erteile und also einigermaßen zu wissen glaube, was junge Damen von 16—19 Jahren an historischem Bildungsstoff brauchen und vertragen. Dieses Wissen hat nun aber den Verfasser nicht gehindert, Bücher, die ursprünglich nur für Schüler bestimmt sind und auch in ihrer Neubearbeitung der Hauptsache nach für Schüler Geltung haben sollen, zugleich für Schülerinnen zu bestimmen, als ob Schüler und Schülerinnen den einzelnen Stoffen das gleiche Interesse entgegenbrächten. Es wird doch wohl der Hauptsache nach meist so sein, daß die Schülerinnen für politische und Kriegsgeschichte weniger Interesse als für rein kulturgeschichtliche Stoffe zeigen, so daß ein für sie bestimmtes Lernbuch bedeutend mehr Kulturgeschichte als politische und Kriegsgeschichte enthalten müßte; besonders müßte überall auch der Anteil der Frauenwelt am kulturellen und politischen Leben aufgezeigt werden. Das ist natürlich nicht geschehen und konnte nicht geschehen weder nach der Bestimmung des Buches noch nach seiner Entstehungsgeschichte. Lehrerinnenseminare bedürfen eben eines anderen Geschichtsbuches als Lehrerseminare. — Daß Verfasser dem Unterricht der Lehrerseminare fernsteht, gibt er selbst zu; den Mut, trotzdem für sie zu schreiben, schöpft er aus dem Umstande, daß angeblich sein „Hilfsbuch für höhere Lehranstalten" an mehreren Präparandenanstalten und Lehrerseminaren schon seit einer Reihe von Jahren im Gebrauch sei. Wenn das wirklich der Fall ist, so kann man nur die betreffenden Anstalten und deren Leiter bedauern, die ein für ganz anders geartete Anstalten mit anderen Lehrplänen bestimmtes Buch auswählen, während eine ganze Reihe zumeist vortrefflicher nach dem für die preußischen Lehrerbildungsanstalten gültigen Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearbeiteter Lehrbücher vorhanden sind. Denn schon rein äußerlich betrachtet, stimmt das vor-

liegende Hilfsbuch nicht mit den Lehrplänen überein, die für die drei Seminarklassen nur deutsche Geschichte — Urzeit bis 1648, 1648 bis 1815, 1815 bis zur Gegenwart — vorschreiben, die alte Geschichte aber der ersten Präparandenklasse zuweisen. Es kämen also für die Seminare nur Teil II und III in Betracht. Diese bieten, dem Umfange nach betrachtet, für drei Jahrgänge — 18. bis 20. Lebensjahr — viel zu wenig. Die Darstellung ist vielfach zu einfach, da Verfasser viele Stoffe der Gymnasialoberstufe zu kürzen und zu vereinfachen für notwendig erachtete, dagegen in manchen Teilen den Stoff der Gymnasialmittelstufe — Unter-, Obertertia, Untersekunda, d. h. 7.—9. Schul- oder 13.—15. Lebensjahr — für völlig ausreichend hielt, so daß tatsächlich einzelne Abschnitte aus Teil II und III nicht viel mehr bieten, als in den oberen Klassen der gegliederten Volksschulen über denselben Gegenstand geboten wird. Auch die Gliederung des Stoffes hat Verfasser mehr der Gymnasialmittel- als der -Oberstufe gleichzustellen für nötig erachtet, d. h. er hat den Stoff in kleinste didaktische Einheiten zerlegt, damit „der künftige Lehrer und die künftige Lehrerin stets daran gemahnt werden soll, daß für alle Darbietung von Lehrstoff Klarheit und Ordnung im Denken die allererste Notwendigkeit ist, und es soll ihnen an Beispielen immerfort gezeigt werden, wie bei geordnetem Denken der Stoff ganz von selbst, ganz ungezwungen sich in kleine Einheiten zerlegt. So sollen sie auf ihren Beruf vorbereitet werden nicht durch langatmige theoretische Erörterungen, sondern durch die stetige Praxis". Diese methodische Vorbereitung auf den späteren Beruf der Volksschullehrer überläßt wohl der Verfasser am besten den Seminarpädagogen, da zwischen Gymnasial- und Volksschulpädagogik nicht selten recht große Unterschiede bestehen. Denn um nur noch eins hervorzuheben: Der Volksschullehrer muß auch lernen, immer und überall anschaulich zu verfahren, also auch anschaulich zu erzählen; das vorliegende Hilfsbuch aber kommt an fast keiner Stelle über die trockene, mehr tabellarische Aufzählung der historischen Tatsachen hinaus, so daß dem hier gebotenen Knochengerüst sehr viel an Fleisch und Blut fehlt, es also durchaus nicht vorbildlich für den späteren Beruf des Lehrers ist. Das Buch hat gewiß seine großen Vorzüge: Knappheit im Ausdruck, Schärfe der Gliederung, große Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes, historische Genauigkeit — aber weder für Lehrer- noch für Lehrerinnenseminare halten wir es für geeignet.

10. **Hermann Rosenburg**, Die Geschichte für Präparandenanstalten. 2. u. 3. gleichlautende Aufl. Hannover 1905, C. Meyer.
   I. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Für die III. Präparandenklasse. VIII u. 122 S. Geb. 1,50 M.
   II. Teil: Deutsche, besonders brandenburgisch-preußische Geschichte bis zur Gegenwart. Für die II. Präparandenklasse. VIII u. 136 S. Geb. 1,60 M.
   III. Teil: Die alte Geschichte. 3. neubearb. Aufl. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die I. Präparandenklasse. XIV u. 241 S. Geb. 2,50 M.

Die erste Auflage von Teil I und II ist im 56. Jahresbericht (1903) S. 390 angezeigt worden, während die zweite Auflage von Teil III im 54. Jahresbericht (1901) S. 332 und die erste Auflage im 51. Jahresbericht (1898) S. 293 eingehend gewürdigt worden ist, so daß sich hier eine längere Besprechung erübrigt. Die neuen Auflagen zeigen nur geringe Veränderungen.

11. **Alois Atzler**, Handbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. Habelschwerdt 1905, Frankes Buchh., J. Wolf.
I. Teil: Geschichte für Präparandenanstalten. Unterkursus: Übersichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648. Mit 10 Abb. zur Kulturgeschichte. VI u. 109 S. 1,40 M.

Das Heft ist unter Berücksichtigung der Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne vom 1. Juli 1901 für die dritte Klasse katholischer Präparandenanstalten bestimmt. Der Verfasser hat die leichter verständliche politische Geschichte in den Vordergrund gestellt, den wenigen Abschnitten aus der Kulturgeschichte Abbildungen, meist Adolf Lehmanns kulturgeschichtliche Bilder, beigegeben, die kurz besprochen werden. Nach dem Vorwort hat der Verfasser besondere Aufmerksamkeit auf die übersichtliche Gliederung des Stoffes und eine einfache, phrasenfreie Darstellung verwandt. Das ist ihm auch gelungen. Die Darstellung ist so nüchtern, daß sie vielfach nichts weiter als eine trockene Aufzählung ist. Das ganze Heft ist unseres Erachtens viel zu dürftig für 14- bis 15jährige Schüler, die doch in der Volksschule bereits mehrere Jahre hindurch Geschichtsunterricht genossen haben, hier aber die einfachsten Stoffe in einer Form dargeboten erhalten, wie sie für den ersten Geschichtsunterricht in der Volksschule meist recht gut am Platze ist. Mit solchen Büchern hebt man die Lehrerbildung nicht.

4. Lehrbücher für höhere Mädchenschulen.

1. **J. C. Andrä**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 6. Aufl. neubearb. von Direktor Dr. R. Seehaußen. Leipzig 1905, R. Voigtländer.
I. Teil: Das Altertum. Mit 5 Geschichtskarten, 4 Tafeln zur Geschichte der Baukunst u. Bildnerei u. 4 Bildern zur Kulturgeschichte. 108 S. Geb. 1,50 M.
II. Teil: Das Mittelalter und die Neuzeit. Mit 7 Geschichtskarten, 8 Tafeln zur Geschichte der Baukunst u. Bildnerei u. 12 Bildern zur Kulturgeschichte. VIII u. 248 S. Geb. 2,50 M.

Im Anschluß an die von den Professoren Dr. Endemann in Kassel und Dr. Stutzer in Görlitz erfolgte Neubearbeitung von Andräs „Grundriß der Geschichte für höhere Schulen" ist unter sorgfältiger Beachtung der besonderen Forderungen für den Geschichtsunterricht der weiblichen Jugend die vorliegende Neubearbeitung des „Lehrbuchs der Geschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten" vorgenommen worden. Beide Neubearbeitungen zeigen in ihrer ganzen Anlage natürlich sehr viel Übereinstimmung. Bei der Auswahl des Stoffes wurde die nötige Beschränkung erstrebt. Neben der Geschichte der führenden Personen ist auch die wirtschaftliche und geistige Tätigkeit der Völker durch Vorführung der Kulturzustände der verschiedenen Zeiten zu ihrem Recht gekommen. Dabei ist, dem besonderen Zwecke entsprechend, selbstverständlich auch das Leben und Wirken der Frauen nicht außer acht gelassen worden, obgleich diese Seite noch stärker hätte betont werden müssen. Besondere Aufmerksamkeit ist auf Klarheit und Kürze der Darstellung verwendet worden. Diese Vorschrift der Lehrpläne kann nur bedauert werden; denn infolgedessen kommt die Darstellung über eine durchweg sehr trockene Aufzählung der Tatsachen nicht viel hinaus, so daß das Buch lediglich den Charakter eines Lernbuches trägt. Hervorgehoben zu werden verdient die vortreffliche Übersichtlichkeit des Stoffes, dessen Verständlichkeit noch durch gute Karten und

einen umfangreichen Bilderanhang erhöht wird. Die Ausstattung des Buches ist vortrefflich. In der Anmerkung auf S. 222 muß es Alexander II. heißen.

2. Prof. **Gustav Rusch**, Lehrbuch der Geschichte für österreichische Mädchenlyzeen. Mit teilweiser Benutzung bewährter Erzähler herausgeg. III. Teil: Für die 4. Klasse. Mit 16 Abb. 206 S. Wien 1905, A. Hölder. Geh. 2 K 10 h.

Der zweite Teil dieses Lehrbuches ist im 57. Jahresberichte (1904) S. 432 angezeigt worden. Der vorliegende dritte Teil umfaßt die deutsch-österreichische Geschichte vom ersten Auftreten der Germanen bis zum Ausgange des 30jährigen Krieges. Der Stoff ist sorgfältig gegliedert, durch verschiedenen Druck noch übersichtlicher gemacht, in knapper Weise dargestellt, enthält unseres Erachtens jedoch etwas zuviel Namen. Sonst tritt das Buch seinem Vorgänger ebenbürtig zur Seite.

3. Prof. Dr. **F. Wagner**, Deutsche Lebensbilder und Sagen. Für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Mädchenschulen bearb. 3., durchgesehene u. erweit. Aufl., herausgeg. von Dr. E. Lampe. 103 S. Leipzig 1905, F. Hirt & Sohn. Geb. 1 M.

Das Heft ist gedacht als Vorstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht in höheren Mädchenschulen. An Lebensbildern enthält es 20, nämlich: Armin, Alarich, Attila, Theoderich der Große, Karl der Große, Otto der Große, Konrad II., Heinrich IV., Friedrich I. Rotbart, Konradin, Rudolf von Habsburg, Kurfürst Friedrich I. von Brandenburg, Maximilian I., Kolumbus, Luther, Wallenstein, der Große Kurfürst, Friedrich der Große, Friedrich Wilhelm III. und die Königin Luise, Wilhelm I., Bismarck, Friedrich III., Wilhelm II. Von Sagen sind aufgenommen worden: Siegfried und Kriemhild, Gudrun, Emma und Eginhard, Wilhelm Tell. Vielleicht hätte in einem für Mädchenschulen bestimmten Buche das weibliche Element noch etwas stärker vertreten sein können. Ob Bismarck in seiner Bedeutung kleinen Mädchen nahezubringen ist, läßt sich wohl bezweifeln. Der Stoff ist recht einfach dargestellt, sorgfältig gegliedert und enthält sehr wenig Namen und Zahlen, so daß das Büchlein recht geeignet erscheint.

4. Dr. **Franz Violet**, Aus Geschichte und Sage. Bilder u. Erzählungen für die Vorstufe des geschichtl. Unterrichts in höheren Mädchenschulen auf Grund des Lehrbuchs der Geschichte für höhere Lehranstalten von † Direktor Dr. K. Schenk bearb. Lehrstoff der V. u. IV. Klasse. Mit zahlr. Abb. im Text. VI u. 158 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

Das Buch enthält in vier Abteilungen Bilder und Erzählungen aus der deutschen Geschichte des Altertums, des Mittelalters und der neueren Zeit, aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte und aus der deutschen Sage. Von Sagenstoffen ist aufgenommen: Die deutsche Götterwelt, die Nibelungensage, die Gudrunsage, Walther und Hildegunde, Herzog Ernst von Schwaben. Die geschichtlichen Stoffe sind fast durchweg in biographischer Form geboten. Berücksichtigt sind zumeist nur die hervorragenden Helden in Krieg und Frieden. Der Zusammenhang der einzelnen Lebensbilder ist durch kurze Skizzen des geschichtlichen Werdeganges hergestellt, so daß das Streben nach Vollständigkeit besonders in der Regentenreihe deutlich hervortritt und daraus eine Überfüllung mit Stoff hervorgeht. Vorzüge besonderer Art haben wir an dem Buche nicht finden können, insbesondere ist aus

seinem Inhalt seine Bestimmung für höhere Mädchenschulen nicht erkennbar, da die Königin Luise von Preußen und die Kaiserin Auguste Viktoria wohl in jeder deutschen Schule, nicht nur in der Mädchenschule erwähnt werden.

5. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. **H. Weigand** und **A. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Forderungen der Gegenwart bearb. 10., veränd. Aufl. (28. bis 30. Tauf.). Ausg. A für vielgliedrige Schulen, Fortbildungsschulen u. zum Selbstunterrichte. 216 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 1,20 M.

Das Buch ist von uns in seinen früheren Auflagen wiederholt ausführlich besprochen worden, so daß hier ein kurzer Hinweis genügt.

2. **Bj. Rittau** (G. Trautmann), Bilder aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte in schulgemäßer Form. 2., verb. Aufl. 56 S. Berlin 1905, Gerdes & Hödel. 30 Pf.

Das Heftchen enthält etwa den für die einfachste preußische Volksschule nötigen Geschichtsstoff unter weiser Beschränkung des Zahlen- und Namenmaterials auf das wesentlichste. Dabei sind die Bestrebungen der Hohenzollern um das geistige und leibliche Wohl ihrer Untertanen im allgemeinen, sowie ihre Bemühungen um die Wohlfahrt der auf ihrer Hände Arbeit angewiesenen Bevölkerung insbesondere gebührend hervorgehoben worden. Wenn neben interessanten Geschichtsepisoden auch zahlreiche historische Sagen aufgenommen worden sind, so ist dem für die Volksschule nur zuzustimmen, doch müssen sie überall als solche gekennzeichnet werden, da historische Richtigkeit natürlich höher als Volkstümlichkeit steht. Die Darstellung ist sehr einfach, die Gliederung übersichtlich. Einige kleine sachliche Fehler sind übersehen worden. In den einfachsten Landschulen wird das Heftchen mit Nutzen zu gebrauchen sein.

3. **W. Rübenkamp**, Vaterländische Geschichte in 2 Teilen. Im Auftrage u. unter Mitwirkung einer Kommission von Krefelder Lehrern bearb. Ausg. A: Für katholische Volksschulen. 2. Teil: Für die Oberstufe. 3. Stereotyp-Aufl. Mit 23 Abb. 110 S. Hannover 1905, C. Meyer. 50 Pf.

Ist im 56. Jahresbericht (1903) S. 396 angezeigt worden.

4. **Riegels** Deutsche Geschichte. Ein Hilfsmittel in der Hand der Schüler. 18. Aufl., vollständig neubearb. von Hermann Itschner. 90 S. Heidelberg 1905, vorm. Weißsche Universitätsbuchh. 65 Pf.

Ein in 18. Auflage vorliegendes Buch hat seine Brauchbarkeit wohl so überzeugend bewiesen, daß eine eingehende Besprechung der Neubearbeitung überflüssig erscheint. Wir begnügen uns daher mit der Anzeige.

5. Dr. **Staude** und Dr. **Göpfert**, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. III. Teil: Erzählungen und Bilder aus der deutschen Geschichte von Heinrich IV. bis zu Rudolf von Habsburg. 2. veränd. Aufl. 88 S. Dresden 1905, Bleyl & Kämmerer. 75 Pf.

Die erste, 1893 erschienene Auflage ist im 46. Jahresbericht (1893) S. 338 angezeigt worden. Die Veränderungen der zweiten Auflage bestehen darin, daß verschiedene Stücke, die sich als zu schwer oder als unnötig erwiesen haben, ganz gestrichen, andere im Text geändert worden sind. Seinem jetzigen Umfange nach ist das Büchlein zu teuer.

6. Allgemeine Geschichte.

1. **Theodor Lindner**, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bdn. Stuttgart 1905, J. G. Cotta Nachf.

IV. Band: Der Stillstand des Orients u. das Aufsteigen Europas. Die deutsche Reformation. X u. 473 S. 5,50 M.

Während der dritte, 1903 erschienene Band dieser umfangreichen Weltgeschichte seit der Völkerwanderung, die das Hauptgewicht nicht auf die Erzählung der Ereignisse, sondern mehr auf das Zusammenfassen und einheitliche Durchdringen des ungeheuren Stoffes legt, also Entwicklungsgeschichte unserer heutigen Welt sein will, nur westeuropäische Geschichte darstellt, umfaßt der vorliegende wieder die ganze Erde, soweit sie damals geschichtlich war oder wurde. Natürlich nimmt Europa den größten Teil des Inhalts ein, denn in einer Entwicklungsgeschichte sind die aufstrebenden Kräfte von vornehmlicher Bedeutung. Geschildert werden zunächst die staatlich-politischen Verhältnisse, kürzer in ihrem Verlauf, ausführlicher nach ihrem inneren Wesen. Dabei erfahren wir die Entwicklung des Orients, besonders über die Entwicklung des türkischen Reiches, und über die Geschichte der europäischen Staaten in dieser Periode. Unter den europäischen Staaten ist besonders Deutschland berücksichtigt, weil hier in jener Zeit die verfassungsmäßigen und territorialen Bildungen bereits zu einem gewissen Abschluß für lange Zeit gekommen sind. Dann wird in einem umfangreichen Abschnitt, „Die Zersetzung des Mittelalters" überschrieben, von den bedeutsamen Zwischenstufen berichtet, die das wirtschaftliche, soziale und geistige Leben jener Zeit durchlief. Es ist da von Humanismus und Renaissance in Italien, von Humanismus und Geistesleben in Deutschland und von den kirchlichen und religiösen Zuständen die Rede. Das Ergebnis dieser wirtschaftlichen und geistigen Wandlungen ist die deutsche Reformation, die eine eingehende Darstellung erfährt und mit einem Charakterbilde Luthers und Melanchthons schließt. Mit der Darstellung der Entdeckung Amerikas und des Seeweges nach Indien schließt der Band, der sich gleich seinen drei Vorgängern durch übersichtliche Gruppierung des Stoffes, Schlichtheit der Ausdrucksweise, reiches Literaturverzeichnis und umfangreiches Personen- und Ortsverzeichnis auszeichnet und warme Empfehlung verdient.

2. **Hans v. Helmolt**, Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von 36 Fachgelehrten herausgeg. Mit 51 Karten u. 170 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung u. Farbendruck. 9 Bde. in Halbleder geb. zu je 10 M. Leipzig, Bibliogr. Institut.

V. Band: Südosteuropa und Osteuropa. Von Prof. Dr. Rudolf v. Scala, Prof. Dr. Heinrich Zimmerer, † Prof. Dr. Karl Pauli, Dr. Hans F. Helmolt, Dr. Berthold Bretholz, Prof. Dr. Wladimir Milkowicz u. Dr. Heinrich v. Wlislocki. Mit 5 Karten, 4 Farbendruckbeilagen u. 16 schwarzen Beilagen. XVI u. 630 S.

Nach längerer Pause ist der vorliegende fünfte Band erschienen. Nachdem Band IV die Geschichte der Mittelmeerländer behandelt hat, schließt sich daran in Band V die Geschichte Südost- und Osteuropas. Die Darstellung der Geschichte dieser Länder verursacht besondere Schwierigkeiten, da sie infolge spärlicher Bearbeitung durch die deutsche Wissenschaft noch recht wenig bekannt ist, so daß die Bearbeiter der im fünften Bande zusammengefaßten Einzelgeschichten eine schwierige Aufgabe gelöst haben, die vorliegende Weltgeschichte aber es sich als Verdienst anrechnen kann, „zum erstenmal eine universalhistorisch angefaßte und durch-

geführte, dabei in sich geschlossene und auf der Höhe der gegenwärtigen Forschung stehende Entwicklungs- und Kulturgeschichte jenes weiten und nicht bloß jetzt erst interessant gewordenen Gebiets vorzulegen". Den Inhalt des Bandes bilden sieben mehr oder weniger umfangreiche Abschnitte. Im ersten Abschnitt, überschrieben „Das Griechentum seit Alexander dem Großen", unterzieht Professor Dr. Rudolf v. Scala zunächst den Hellenismus und die Weltstellung des Griechentums einer bei aller Knappheit erschöpfenden Behandlung, um sodann der universalen Bedeutung des Byzantinischen Reiches gerecht zu werden. Was das Abendland dem vielseitigen Kultureinflusse von Byzanz und seiner großartigen Kulturvermittlung zu verdanken hat, das liegt hier in vollendeter Form vor uns ausgebreitet, die die darauf verwandte Mühe und Entsagung nicht ahnen läßt. Ein kurzer Blick auf die Türken als Erben des Byzantinischen Reichs und auf das seit 1832 bestehende Königreich Griechenland schließt in würdiger Weise diesen Abschnitt. — Im zweiten umfangreichen Abschnitt, betitelt „Die europäische Türkei und Armenien", erweitert Professor Dr. Heinrich Zimmerer sinngemäß das erste Kapitel, indem er die Geschichte des türkischen Reiches von seinen Anfängen bis zur Gegenwart knapp und klar darstellt und am Schlusse einen kurzen Blick auf Armenien wirft. — Mit dem zweiten Abschnitt hängt eng der dritte zusammen, der einen kurzen Abriß der Geschichte der „Albanesen" aus der Feder des bereits 1901 verstorbenen Professors Dr. Karl Pauli bringt, wobei der Herausgeber die entsagungsvolle Pflicht des Ergänzens geübt hat. — Die drei folgenden Abschnitte führen uns in das Stromgebiet der mittleren und unteren Donau. Im vierten Abschnitt schreibt Dr. Berthold Bretholz die „Geschichte von Böhmen, Mähren und Schlesien bis zu ihrer Vereinigung mit Österreich im Jahre 1526", also die Geschichte der westslawischen Tschechen und Mährer, während die Leidensgeschichte der Südslawen aus der Feder des Professors Dr. Wladimir Milkowicz, betitelt „Der slowenische und der serbo-kroatische Stamm", an fünfter Stelle ihren Platz gefunden hat. Der sechste Abschnitt, überschrieben „Donauvölker", behandelt die Geschichte des in das Slawentum getriebenen Völkerkeiles, denn es werden nacheinander in vortrefflicher Gliederung vorgeführt die Hunnen, die Bulgaren, die Rumänen, die Magyaren und die Zigeuner. Da der Verfasser dieses Abschnitts, Dr. Heinrich von Wlislocki, schon 1899 in geistige Umnachtung verfiel, so lag auch hier die Last des Umarbeitens und des Einarbeitens der neuesten Forschungsergebnisse auf den Schultern des Herausgebers. Die historisch so reiche Entwicklung der im eigentlichen „Osteuropa" vereint gebliebenen Masse der übrigen Slawen aus der Feder des Professors Dr. Wladimir Milkowicz, der auch die Geschichte der Südslawen geschrieben hat, ist im umfangreichen siebenten Kapitel meisterhaft behandelt worden, indem die von zahlreichen deutschen und fremden Historikern mehr oder weniger roh behauenen Bausteine größern oder geringern Umfangs zu einem architektonisch kunstvollen Bau zusammengefügt worden sind. So ist Helmolts „Osteuropa" die erste, alles Wichtige gleichmäßig umfassende Geschichte der politischen Richtungen und kulturellen Strömungen Rußlands und Polens, sowie ihrer Berührungen mit dem Westen, so daß bei dem Interesse, das heute das Slawentum, namentlich Rußland in seiner inneren Umwälzung, allseitig verlangt, das Werk besondere Beachtung verdient. Vier präch-

tige Farbentafeln, zehn Tafeln in Holzschnitt und Ätzung und fünf Karten, sämtlich in musterhafter Ausführung, zieren den Band, dem wir, wie seinen Vorgängern, einen vollen, wohlverdienten Erfolg wünschen.

3. Dr. **Max Immich**, Geschichte des europäischen Staatensystems von 1660—1789. XIII u. 462 S. München 1905, R. Oldenbourg. 12 M.

Der vorliegende Band ist ein Teil des von den Professoren G. v. Below und F. Meinecke herausgegebenen Handbuches der mittelalterlichen und neueren Geschichte, und zwar ein Teil der zweiten Abteilung des groß angelegten Unternehmens, welche in acht Bänden ausschließlich die politische Entwicklung der europäischen Staaten und Völker zur Darstellung bringen soll. Erschienen ist aus dieser Abteilung bereits der vierte Band: „Allgemeine Geschichte des späteren Mittelalters vom Ende des 12. bis zum Ende des 15. Jahrhunderts (1197 bis 1492)" von Professor Dr. Johann Loserth (angezeigt im 56. Jahresbericht (1903), S.). Der Verfasser des vorliegenden Bandes, Privatdozent an der Universität Königsberg, hat die Drucklegung seines mit größter Sorgfalt gearbeiteten Werkes nicht mehr erlebt. Als er eben beschäftigt war, die letzte Hand an das Manuskript zu legen, raffte ihn am 19. Januar 1904 der Tod dahin. An seiner Stelle haben sich Herr Professor Dr. Ferdinand Hirsch und Herr Privatdozent Dr. Georg Friedrich Preuß in Berlin der ebenso schwierigen wie undankbaren Aufgabe unterzogen, die letzte Feile an das Manuskript zu legen. Nach Jahrzehnten emsiger Detailstudien, zwar bereichert, aber auch belastet durch deren Ergebnisse, will die vorliegende Geschichte des europäischen Staatensystems im Zeitalter des Absolutismus den Versuch machen, vom Standpunkte europäischer Gesamtgeschichte aus die Geschicke der Staaten im großen in ihrer Verflechtung miteinander für einen größeren Zeitraum darzustellen, also nicht sowohl eine Geschichte der europäischen Staaten, als eine Geschichte der europäischen Staatenfamilie zu schreiben und damit auf neuem Wege wieder auf die Höhe zu gelangen, auf der der Meister deutscher Geschichtschreibung, Leopold v. Ranke, schon gestanden hat; denn in seiner Geschichtschreibung kann man alle „die großen Atemzüge des unvergleichlichen Vereins der romanisch-germanischen Welt" schon belauschen, da er gleichsam instinktiv in der Anschauung der europäischen Zusammenhänge lebte und webte. Nach unserem Dafürhalten hat Immich diese durch die Fülle des Materials besonders schwierige Aufgabe meisterhaft gelöst; denn kurz und knapp, ohne sich durch das andrängende Detail beirren zu lassen, führt er den Gang der politischen Entwicklung in großen Zügen stetig vorwärts, immer Europa als Ganzes, als Staatenfamilie, im Auge behaltend und den Anteil des Einzelstaates an der Gesamtentwicklung aufdeckend. Sein Werk zerfällt in drei große Abschnitte. Er beginnt mit dem Jahre 1660, nicht mit 1648, weil der Westfälische Friede zwar für die deutsche, nicht aber für die europäische Geschichte einen wichtigen Einschnitt für die Gliederung bedeutet. Der erste Abschnitt umfaßt die Zeit von 1660 bis zum Ende des 17. Jahrhunderts, bis zum Frieden von Carlowitz 1699. Im zweiten Abschnitt wird die Zeit von 1700—1740 zusammengefaßt: denn in diesem Zeitraume wurde der große Entscheidungskampf um Spanien geführt; der Norden Europas wurde von einem mächtigen kriegerischen Brande ergriffen; 1740 brach mit dem Erlöschen der österreichischen Linie des Hauses Habsburg wieder

ein Erbschaftsstreit aus, der fast alle europäischen Staaten in Mitleidenschaft zog und jahrelang beschäftigte; und endlich fällt in das Jahr 1740 die Thronbesteigung König Friedrichs II. von Preußen, des Schöpfers einer neuen Großmacht, des Fürsten, der wie kein anderer die europäische Politik bis gegen das Ende der im dritten Abschnitt behandelten Epoche (1740—1789) bestimmte. Selbstverständlich zerfällt jeder Abschnitt wieder in eine Anzahl Kapitel mit fortlaufender Paragrapheneinteilung. Nach jedem Paragraphen finden sich in kleinerem Druck Hinweise auf die einschlägige Literatur, was auch in zahlreichen Anmerkungen geschieht. Von besonderem Werte ist die jedem Abschnitte voraufgeschickte umfangreiche Literaturzusammenstellung, die, nach den einzelnen Ländern geordnet, eine Vorstellung gibt von der Fülle des verarbeiteten Materials nicht nur, sondern auch von den Schwierigkeiten, welche dabei zu überwinden waren. Diese Bibliographie ist überaus wertvoll für jeden, der sich mit einer Einzelfrage etwas eingehender beschäftigen will; sie umfaßt allein 51 eng gedruckte Seiten. Da die Darstellung bei aller Kürze und Knappheit einfach und leicht verständlich ist, so ist das Werk auch über die rein fachwissenschaftlichen Kreise hinaus für jeden Gebildeten geeignet und verdient die wärmste Empfehlung. Hessen-Kassel wird auf S. 37 bereits im Jahre 1658 zu den Kurfürstentümern gezählt, während es erst infolge des Friedens von Luneville 1801 durch den Reichsdeputationshauptschluß vom 25. Februar 1803 zum Kurfürstentum erhoben wurde.

4. **Georg Webers** Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte. 21. Aufl. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Richard Friedrich, Prof. Dr. Ernst Lehmann, Prof. Franz Moldenhauer und Prof. Dr. Ernst Schwabe vollständig neubearb. von Prof. Dr. Alfred Baldamus. In 4 Bdn. Leipzig 1905, W. Engelmann.

IV. Band: Neueste Zeit. XX u. 843 S. 6 M., geb. 7 M.

Die ersten beiden Bände der 21. Auflage dieses weitverbreiteten und in seiner Neubearbeitung wieder auf der Höhe der Zeit stehenden Handbuches der Weltgeschichte sind im 55. Jahresberichte (1902) S. 450 angezeigt worden; sie haben nach etwas mehr als zwei Jahren bereits einen Neudruck erlebt. Der dritte Band wird erst im Jahre 1906 erscheinen. Der vorliegende vierte Band enthält ausschließlich die Geschichte des 19. Jahrhunderts, die selbstverständlich mit der französischen Revolution und der durch sie herbeigeführten Neugestaltung Europas beginnt. Der gewaltige Stoff wird in neun Büchern vorgeführt: 1. Die französische Revolution und die Neugestaltung Europas von 1789 bis 1815 reichend. 2. Literatur und Kunst Europas im Zeichen der Romantik, wobei die Literatur aller größeren Völker Europas, auch die der Polen, Finnländer, Schweden, Norweger, Dänen, Niederländer eine kurz orientierende Darstellung erfahren hat. 3. Europa von der Stiftung der Heiligen Allianz bis zur Julirevolution 1815—1830. 4. Von der Julirevolution bis zur Februarrevolution 1830—1848. 5. Von der Februarrevolution bis zum Jahre 1863, ein besonders umfangreiches Kapitel, in welchem der Zug der Revolution durch Europa und die Folgen derselben für das europäische Verfassungsleben dargestellt worden ist. 6. Die Gründung des neuen Deutschen Reiches und die Vollendung der italienischen Einheit, nicht nur den für die deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts, sondern auch für die Gestaltung der europäischen Lage in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wichtigsten Abschnitt

enthaltend. 7. Literatur und Wissenschaft Deutschlands im 19. Jahrhundert, wobei die im zweiten Buche enthaltene romantische und die später dargestellte moderne Literatur nicht berücksichtigt ist. 8. Europa unter dem Einfluß der Friedenspolitik Kaiser Wilhelms I. und Bismarcks, wobei besonders die inneren Verhältnisse des Deutschen Reiches berücksichtigt worden sind. 9. Die Zeit der neuen Weltpolitik und Weltwirtschaft, wobei zunächst die internationalen, wirtschaftlichen, religiösen und politischen Fragen dargestellt werden, sodann ein Blick auf die Entwicklung der Einzelländer in dem Zeitraum von etwa 1888 bis 1904 geworfen und zuletzt die Moderne, d. h. die jüngstdeutsche Literatur und die jüngsteuropäische Kunst betrachtet wird. Wie in den ersten beiden Bänden finden sich auch hier sehr viele völlig neue Abschnitte, und die meisten alten Abschnitte sind umgearbeitet worden, so daß auch dieser vierte Band voll auf der Höhe der Zeit steht. Um dem Werke trotz des Zusammenwirkens mehrerer Autoren einen einheitlichen Charakter zu geben, hat der Herausgeber nicht nur auf die Gestaltung aller Kapitel einen weitgehenden Einfluß geübt, sondern auch die an die Spitze jedes Buches gestellten zusammenfassenden und orientierenden Paragraphen (Überschau und Vorblick) selbst geschrieben. Die Darstellung ist fließend und gemeinverständlich, so daß auch dieser Band sich seinen beiden Vorgängern würdig anreiht und jedenfalls die weite Verbreitung findet, die er verdient.

5. Dr. **S. Widmann**, Dr. **P. Fischer** und Dr. **W. Felten**, Illustrierte Weltgeschichte in 4 Bänden. Mit über 1200 Textabb. u. über 1200 Tafelbildern u. Beilagen.

IV. Band: Geschichte der Neuesten Zeit. Von der großen franz. Revolution 1789 bis zur Jetztzeit. Von Dr. S. Widmann. Mit 404 Textabb., 22 Tafelbildern u. 9 Beilagen. VIII u. 520 S. München 1905, Allg. Verlagsgesellsch. m. b. H. 11 M.

Diese neuste Weltgeschichte, in 40 Lieferungen zu je 1 M. erscheinend, von konservativ-katholischem Standpunkte geschrieben, will, soweit sich das aus dem zuerst erschienenen vierten Bande erkennen läßt, wohl nicht konkurrieren mit den gleichfalls vierbändigen Weltgeschichten von Schiller, Weber, Jäger oder gar den größeren Weltgeschichten, sondern sie will wohl mehr eine Lücke zwischen diesen umfangreichen Werken und den kurzgefaßten Handbüchern ausfüllen, da ihre Darstellung weit knapper als in jenen größeren Werken, aber doch weit umfangreicher als in den Handbüchern ist. Die Erzählung ist meist einfach, gibt vielfach nur die Tatsachen, ohne sich in lange Reflexionen zu verlieren, berücksichtigt nicht nur die politische, sondern auch die kulturelle Entwicklung und behandelt die Zeit von 1871—1905 mit besonders auffallender Kürze. Einen sehr großen Teil, allerdings auf Kosten des Textes, nehmen die zahlreichen meist recht hübschen Abbildungen ein, die den Text fortlaufend begleiten und illustrieren und dadurch interessant gestalten, so daß es einen Genuß gewährt, in dem Buche zu blättern. Es wird kaum ein bedeutenderes Gemälde zur Geschichte des 19. Jahrhunderts geben, das in dem Buche nicht reproduziert wäre; dazu kommen die zahlreichen Porträts der hervorragenden Persönlichkeiten. So kann das gut ausgestattete Werk wohl jedem Gebildeten empfohlen werden, dem der politisch-religiöse Standpunkt der Verfasser zusagt. Auf das Erscheinen der anderen Bände darf man gespannt sein.

6. **Wilh. Assmanns** Geschichte des Mittelalters von 375—1517. Zur Förderung des Quellenstudiums für Studierende u. Lehrer der Geschichte, sowie zur Selbstbelehrung für Gebildete. 3., neubearb. Aufl., herausgeg. von Prof. Dr. L. Viereck.

III. Abteilung: Die letzten beiden Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz u. Italien von Prof. Dr. R. Fischer, Prof. Dr. R. Scheppig u. Prof. Dr. L. Viereck. 2. Lieferung. S. 637—1000. Braunschweig 1906, Fr. Vieweg & Sohn. 7 M.

Diese zweite Lieferung der dritten Abteilung enthält auf etwa 40 Seiten die Geschichte der Schweiz, auf etwas mehr als 250 Seiten die Geschichte der einzelnen italienischen Staaten in den letzten beiden Jahrhunderten des Mittelalters. Die Darstellung ruht auf genauen Quellenangaben. Das umfangreiche Literaturverzeichnis zu beiden Lieferungen füllt allein 34, das Namen- und Sachverzeichnis 23 enggedruckte Seiten, ein Beweis für die Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit der Arbeit.

7. Geschichtsbilder aus **Leopold von Rankes** Werken. Zusammengestellt von Dr. Max Hoffmann. Mit einem Bildnis Leopold von Rankes. VIII u. 399 S. Leipzig 1905, Duncker & Humblot. 6 M.

Die Zahl der Werke Leopold von Rankes, des größten deutschen Geschichtschreibers, mit der übergroßen Fülle ihres Inhalts ist für den Nichtfachmann schwer zu überschauen. Da er jedoch nicht bloß für die Gelehrten geschrieben, sondern für alle, die aus der Geschichte lernen, an ihr sich erheben und erfreuen wollen, so lag es nahe, ein zur Einführung in seine Werke geeignetes geschichtliches Lesebuch zusammenzustellen, um es dann jedem Leser zu überlassen, sich in ein einzelnes Werk zu vertiefen und sich der edlen Gesinnung und warmen Vaterlandsliebe, des umfassenden, klaren Urteils und der geistvollen, fein durchgebildeten Sprache dieses Klassikers der deutschen Geschichtsliteratur zu erfreuen. Diese Aufgabe will das vorliegende Buch lösen. Es enthält 58 einzelne Geschichtsbilder, der Chronologie nach geordnet mit dem „Ursprung des Christentums" beginnend und mit einem Entwurf zu einer Charakteristik Bismarcks zu dessen 70. Geburtstage schließend. Unter den 58 Geschichtsbildern sind sämtliche Zeiträume der christlichen Zeit vertreten. Erläuternde Anmerkungen sind spärlich vertreten. Die biographische Einleitung über Ranke will zeigen, wie die einzelnen Werke nach und nach entstanden sind und wie sie mit seinem persönlichen Wesen und Lebensgange zusammenhängen. Das Buch erscheint vortrefflich geeignet, eine erste Bekanntschaft mit Ranke zu vermitteln, und sei daher auch dem Geschichtslehrer warm empfohlen.

7. Alte Geschichte.

1. Der alte Orient. Gemeinverständliche Darstellungen, herausgeg. von der Vorderasiatischen Gesellschaft. 7. Jahrgang. Leipzig 1905, J. C. Hinrichssche Buchh. Preis des Jahrgangs (4 Hefte) 2 M. Einzelpreis des Heftes 60 Pf.
   1. Heft: Prof. Dr. Bruno Meißner, Aus dem altbabylonischen Recht. Skizzen. 32 S.
   2. Heft: Prof. Dr. Hugo Winckler, Die Euphratländer u. das Mittelmeer. Mit 3 Abb. 32 S.
   3. Heft: Prof. Dr. Heinrich Zimmern, Babylonische Hymnen u. Gebete in Auswahl. 32 S.
   4. Heft: Dr. Otto Weber, Dämonenbeschwörung bei den Babyloniern u. Assyrern. Eine Skizze. 37 S.

„Der alte Orient" will die vorderasiatischen Studien auf Grund der Denkmäler fördern. Bei dem neuerwachten lebhaften Interesse für

die Geschichte Vorderasiens bieten die Hefte dieses Unternehmens auch für den Laien reiche Belehrung, zumal sie sämtlich ihren Stoff in einfachem Gewande darstellen. Das erste Heft gibt auf Grund zahlreicher Privaturkunden, die uns einen interessanten Einblick in die privatrechtlichen Verhältnisse der alten Babylonier gewähren, einen trefflichen Kommentar zu dem so wichtigen Gesetzbuche Hammurabis. Diese Privaturkunden enthalten fast ausnahmslos Verträge, so daß es vorerst nicht möglich ist, auch zu den strafrechtlichen Bestimmungen des Kodex Hammurabis Parallelen aufzufinden. Das Heft verbreitet sich über das Gerichtsverfahren, die Prozeßpraxis, die Immobilienverkäufe, Sklavenverkäufe, über Tausch, Sachmiete, Dienstmiete, Darlehen, Kompaniegeschäfte, Schenkungen, Ehe, Scheidung, Adoption, Erbrecht. Jedes Beispiel wird mit einigen Privaturkunden belegt, so daß das Heft gleichsam eine kleine Quellensammlung für das babylonische Privatrecht darstellt. — Das zweite Heft erörtert in chronologischer Reihenfolge die Beziehungen der Euphratländer zum Mittelmeere von dem ersten Kriegszuge Sargons von Agade nach den Inseln des Mittelmeeres bis zum Zusammenbruche des babylonischen Reiches durch die Perser. Wenn bei der Erörterung dieser Beziehungen, der damaligen Geschichtsdarstellung entsprechend, auch die Eroberungszüge in erster Linie berücksichtigt werden mußten, so sind doch diese Eroberungszüge nur Beutezüge, welche den Pfaden folgen, die der Verkehr längst vorher getreten hatte, so daß die Beziehungen der den Gang der Geschichte bestimmenden Völker zueinander stets und überall bestanden haben, auch wo keine ruhmreichen Kriege geführt und kein Eroberer seinen schweren Fuß über die Grenze setzte. So sind also nicht nur die politischen, sondern auch die kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen der Euphratländer zu den Ländern des Mittelmeers erörtert worden. — Das dritte Heft enthält zahlreiche Proben der babylonischen Hymnen- und Gebetsliteratur, um dem Leser einen unmittelbaren Einblick in diese Literaturgattung zu ermöglichen. Wenn die lyrische Poesie der Babylonier, soweit sie bis jetzt vorliegt, einen ziemlich einseitigen, nämlich religiösen Charakter trägt und von profaner Lyrik bisher nichts bekannt geworden ist, so begegnen wir selbst innerhalb der religiösen Lyrik noch einer starken Einseitigkeit, indem sich der weitaus größte Teil der vorhandenen Hymnen und Gebete als Beschwörungshymnen charakterisiert, d. h. als Götterhymnen, die vom Beschwörungspriester zu dem speziellen Zwecke rezitiert wurden, hierdurch die Götter in allerlei Lagen zu helfendem Eingreifen oder zur Abwehr drohenden Übels zu veranlassen. Demnach trägt der größte Teil der hier mitgeteilten Hymnen den Charakter der Beschwörung, während die Zahl der bloßen Jubellieder oder Dankhymnen verhältnismäßig gering ist. — Eine Art Ergänzung zum dritten Heft bildet das vierte, denn das Typische und Wesentliche in der babylonischen Religion kommt nirgends reiner und unmittelbarer zum Ausdruck als in den Dämonenbeschwörungen, Zeichendeutungen und ihrem Ritual. Wahrsagerei und Dämonenbeschwörung aber beherrschten zu allen Zeiten in Babylonien und Assyrien das öffentliche und private Leben in allen seinen Schichten und Verzweigungen, selbst bis in die allerspäteste Zeit hinein. Das Heft behandelt nun eingehender die Dämonenbeschwörung, während ein späteres Heft sich über die Wahrsagerei verbreiten wird.

Alle Hefte bringen eine Fülle des Interessanten und seien angelegentlichst empfohlen.

2. Dr. **Wilhelm Wägner**, Rom. Geschichte des römischen Volkes und seiner Kultur. In 8. Aufl. bearb. von Prof. Dr. O. E. Schmidt. Mit 322 Abb. u. 2 Karten. XIV u. 846 S. Leipzig 1905, O. Spamer. Geb. 12 M.

Das altbewährte Buch, aus dem wohl schon zahlreiche Leser Belehrung geschöpft haben, liegt hier in teilweise neuer Bearbeitung vor, die infolge der rastlosen Fortschritte der Wissenschaft nötig geworden war. So sind zahlreiche Änderungen erfolgt, auch zahlreiche Abschnitte geringeren Umfangs ganz neu aufgenommen, die neueste Literatur gewissenhaft verwertet worden. Neben der politischen Geschichte ist auch der Kultur der Römer in den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung eingehend gedacht worden, so daß bei der klaren, einfachen Darstellung und sorgfältigen Gliederung des Stoffes nicht nur unsere Jugend auf Gymnasium und Universität, sondern jeder Gebildete, der sich über die römische Kultur unterrichten will, eine reiche Fülle wohlgeordneten, kritisch durchforschten und angenehm lesbaren Materials findet. 322 meist nach Photographien hergestellte Abbildungen, die zumeist in enger Beziehung zum behandelnden Texte stehen, zwei Karten zur politischen Entwicklung des römischen Reiches und ein umfangreiches Wort- und Sachregister erhöhen den Wert des vortrefflichen, gut ausgestatteten Werkes.

3. **Karl Ludwig Roth**, Römische Geschichte. Nach den Quellen erzählt. In 2. Aufl. herausgeg. von Dr. Adolf Westermayer. 3., neubearb. Aufl. Mit 16 Tafeln Porträts, 8 Tafeln Rekonstruktionen u. Münzen, 3 Karten. XIV u. 667 S. München, C. H. Beck'sche Verlagsbuchh. Geb. 6 M.

Der Bearbeiter der ersten und der der zweiten Auflage sind längst aus dieser Zeitlichkeit geschieden. Wer der Bearbeiter der dritten Auflage ist, wird im Buche nicht gesagt. Da wir die ersten beiden Auflagen nicht kennen, so ist für uns auch nicht ersichtlich, welche Veränderungen die neue Auflage ihren beiden Vorgängerinnen gegenüber bringt. In 15 umfangreichen Kapiteln mit zum Teil reicher Gliederung erzählt das Buch in einfacher, an die Sprache der Quellen sich anschließenden Darstellung den Gesamtverlauf der römischen Geschichte von 753 vor bis 476 nach Christo. Dabei steht die politische Geschichte weitaus im Vordergrunde, während die Kulturgeschichte zwar nicht ganz übergangen, aber doch verhältnismäßig recht kurz bedacht worden ist. Im Inhaltsverzeichnis sind am Schlusse jedes Kapitels auch die Hauptquellen aufgeführt. Das gut ausgestattete, dabei sehr preiswerte Buch wird gerade in seiner Einfachheit und Ausführlichkeit vielen ersprießliche Dienste zu leisten vermögen.

4. Prof. **E. Speck**, Handelsgeschichte des Altertums. III. Bd., 1. Hälfte: Die Karthager. Die Etrusker. Die Römer bis zur Einigung Italiens 265 v. Chr. VIII u. 535 S. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. 7 M., geb. 9 M.

Der erste Band dieses umfangreichen Werkes, den Handel der orientalischen Völker darstellend, ist im 53. Jahresbericht (1900) S. 340, der zweite Band, die Geschichte des griechischen Handels enthaltend, im 54. Jahresbericht (1901) S. 354 angezeigt und warm empfohlen worden. Wie in den früheren Bänden geht der Verfasser auch im vorliegenden Bande von der Ansicht aus, daß die Handelsgeschichte nur völlig verständlich ist im Zusammenhange mit der gesamten politischen und Kulturgeschichte eines Volkes. Wir begegnen daher im Buche auch fast der gesamten Geschichte der Karthager, Etrusker und Römer, die

auf Grund der besten und neuesten Quellen in farbenfrischer Darstellung vorgeführt wird, so daß es für den in der Geschichte nicht ganz Unerfahrenen ein Genuß ist, in dem Buche zu lesen. Es sei daher auch dieser Band warm empfohlen.

5. **Th. Heymann** und **A. Uebel**, Aus Hellas und Rom. Kommentar zu Ad. Lehmanns kulturgeschichtlichen Bildern aus dem Altertume. VI u. 55 S. Leipzig 1905, F. E. Wachsmuth. 80 Pf.

Es gewährt uns immer besonderes Vergnügen, eines der überaus brauchbaren und preiswerten Hefte der beiden Verfasser an dieser Stelle anzeigen zu dürfen, haben sie doch durch ihre Kommentare zu Adolf Lehmanns weitverbreiteten kulturgeschichtlichen Bildern dem Geschichtsunterricht einen nicht unwesentlichen Dienst geleistet. Das vorliegende Heft bringt in der den Verfassern eigentümlichen Art Erläuterungen zu den drei Bildern: Weihe eines griechischen Tempels — Die Akropolis von Athen — Olympia in griechischer Zeit. Auch hier sind die Verfasser bestrebt gewesen, das Nebeneinander des Zuständlichen in ein Nacheinander des Geschehenden zu verwandeln, da sie der Überzeugung sind, daß auf diese Weise das Interesse der Schüler für das Zuständliche am besten geweckt werden kann. Unter gewissenhafter Angabe der benutzten Literatur folgen sie der Einladung einer griechischen Stadt, um der Weihe eines neuerrichteten Tempels beizuwohnen, nehmen an den großen Festen auf der Akropolis teil, um deren Bauwerke und ihre Bedeutung kennen zu lernen, und begleiten einen Jüngling nach Olympia, um die olympischen Spiele und deren Stätten zu bewundern. Das Herrn Direktor Adolf Lehmann in Leipzig zu seinem Jubiläum gewidmete Heft sei warm empfohlen.

8. Deutsche Geschichte.

1. **Johannes Scherr**, Germania. Zwei Jahrtausende deutschen Lebens. Kulturgeschichtlich geschildert. 6. Aufl. Neu herausgeg. und bis auf die Gegenwart fortgeführt von Hans Prutz. 500 S. Text mit ca. 300 Abb. auf Kunstdruckpapier u. 50 Extra-Kunstblättern. Vollst. in 50 Lief. Stuttgart 1905, Union. Je 30 Pf.

Im 57. Jahresbericht (1904) S. 436 sind die ersten neun Lieferungen dieses populären Prachtwerkes angezeigt worden. Diesmal liegt zur Besprechung Lieferung 10—22 vor. Auch diese Lieferungen sind reich an illustrativem Schmuck, behandeln die eigentliche politische Geschichte verhältnismäßig kurz, während sie den kulturellen Seiten des geschichtlichen Lebens eine weit größere Ausführlichkeit widmen. Die Darstellung führt in Lieferung 22 bis zur Reformation, die sehr kurz behandelt wird. Das Werk verdient einen Ehrenplatz in jeder Haus- und Familienbibliothek.

2. **Felix Dahn**, Die Germanen. Volkstümliche Darstellungen aus Geschichte, Recht, Wirtschaft u. Kultur. 116 S. Leipzig 1905, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Der gefeierte Verfasser veröffentlicht hier auf Wunsch seiner Hörer die Vorträge, die er im September 1904 in Salzburg gehalten hat, obgleich er mancherlei Bedenken gegen das Abgerissene, Willkürliche der Auswahl aus dem unübersehbaren Stoff nicht unterdrücken kann. Der berühmte Verfasser des vielbändigen Werkes „Die Könige der Germanen", das von der Urzeit bis zu den Karolingern führt und also eine Fülle von Stoff bietet, mußte allerdings die Kürze und Knappheit, zu der ihn die Vorträge nötigten, besonders unangenehm und drückend

empfinden, und man merkt es hier und da auch bei der Lektüre, daß der Verfasser zwar immer mit souveräner Beherrschung des Stoffes aus dem Vollen schöpft, daß er aber doch vielleicht ungern zur Knappheit sich zwingt. Was er bietet, ist natürlich der Hauptsache nach bekannt, erschöpft auch den Gegenstand durchaus nicht, liest sich an manchen Stellen der zahlreichen Einklammerungen wegen nicht ganz leicht, ist aber im allgemeinen doch ganz einfach gehalten und verschmäht jeglichen gelehrten Apparat, auch da, wo er sich mit entgegenstehenden Meinungen knapp und klar auseinandersetzt. Wie schon der Titelzusatz sagt, gibt er Bruchstücke aus Geschichte, Recht, Wirtschaft und Kultur der Germanen, indem er sich z. B. über Rasse und Heimat, die europäischen Wanderungen, die Gliederungen, die Stammsage, die Entwicklung des Rechts- und Staatsverbandes der Germanen verbreitet, die Bedeutung der Sippe für Staats-, Rechts- und Kulturleben auseinandersetzt, die Stellung der Volksversammlung und der aus ihr hergeleiteten Einrichtungen kriegerischer, rechtlicher und wirtschaftlicher Art kennzeichnet, die Stände charakterisiert, der germanischen Volkswirtschaft vor, während und nach der Völkerwanderung ein kurzes Kapitel widmet und dann noch einige Ausführungen zur Mythologie der Germanen gibt. Auf S. 35 ist der Satz: „Er entriß den Römern ganz Gallien von den Pyrenäen im Westen bis zur Loire im Osten" wohl nicht richtig. Das Buch sei warm empfohlen.

3. Dr. **Hermann Stöckel**, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Gegenwart. 3., verb. u. verm. Aufl. XV u. 764 S. München 1906, G. Franzscher Verlag. Geb. 6 M.

Die zweite Auflage dieses vortrefflichen Buches ist im 53. Jahresbericht (1900) S. 311 mit großer Anerkennung angezeigt worden. Die dritte Auflage ist bedeutend vermehrt, besonders sind die Anmerkungen nach Zahl und Umfang bedeutend vermehrt worden. Dadurch hat das Buch an Brauchbarkeit noch sehr gewonnen, so daß es auch fernerhin warme Empfehlung verdient.

4. Dr. **Simon Peter Widmann**, Geschichte des deutschen Volkes. Mit 9 Porträts. 2., verb. Aufl. XII u. 915 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 8 M.

Die erste Auflage dieser von katholischem Standpunkte geschriebenen „Geschichte des deutschen Volkes" ist im 47. Jahresberichte (1894) S. 340 unter Kennzeichnung der vom protestantischen Standpunkte abweichenden Auffassung der religionsgeschichtlichen Kapitel mit großer Wärme angezeigt worden. Wesentliche Veränderungen bringt die zweite Auflage nicht, da nicht Vermehrung des Stoffes, sondern sorgfältige Nachbesserung im ganzen und im einzelnen dem Verfasser notwendig erschien. Daher sind nur die Zusätze gemacht worden, welche die neuen Begebenheiten und die neuen Forschungsergebnisse als unerläßlich forderten. Dazu ist ein Personen- und Sachregister gekommen. Auch in der neuen Auflage verdient das Buch recht vielen Lesern ein beliebter Führer zu werden auf der Wanderung durch die Geschichte unseres Volkes.

5. **Viktor v. Kraus**, Deutsche Geschichte im Ausgange des Mittelalters (1438—1519). I. Bd.: Deutsche Geschichte zur Zeit Albrechts II. u. Friedrichs III. 1438—1486. VIII u. 655 S. Stuttgart 1905, J. G. Cotta Nachf. 8 M.

Das vorliegende Werk ist ein Teil der von dem bekannten Historiker Professor Hans von Zwiedineck-Südenhorst herausgegebenen viel-

bändigen „Bibliothek deutscher Geschichte", die mit ziemlich allgemeinverständlicher Darstellung gute Ausstattung und wohlfeilen Preis verbindet und daher warme Empfehlung verdient. Es ist kein erhebender Abschnitt der deutschen Geschichte, den das vorliegende Werk schildert; denn die deutsche Geschichte des ausgehenden Mittelalters ist die Geschichte des Zerfalles und der Zersetzung auf sittlichem, religiösem und staatlichem Gebiete, so daß dem warmblütigen Deutschen bei Betrachtung jener Zustände das Gefühl tiefer Beschämung überkommt. Überall der Geist kleinlicher Rechthaberei und selbstmörderischer Zuchtlosigkeit in Stadt und Land, überall ein buntes Gewirr von kleinen und großen Fehden, dazwischen die rasch wechselnden Ereignisse im Osten, der Aufstieg, die weitausgreifenden Pläne und die sich hieran knüpfenden kriegerischen Unternehmungen begabter Herrscher auf slawisch-magyarischem Boden, die tief und bestimmend in die Geschicke des damaligen deutschen Reiches eingreifen. So wird die deutsche Geschichte dieser Periode zu einer Geschichte einzelner glanzvoller Personen. Und glanzvoll, klar und durchsichtig, die Personen scharf und sicher charakterisierend, ist auch die Darstellung, die trotz aller Fülle der historischen Einzelheiten die Ergebnisse übersichtlich zusammenfaßt. Wie die übrigen Bände des großen Sammelwerkes verdient auch dieser Band warme Empfehlung.

6. Prof. Dr. **W. Weitzel**, Die deutschen Kaiserpfalzen und Königshöfe vom 8. bis zum 16. Jahrh. Mit 45 Abb. 131 S. Halle a. S. 1905, Buchh. des Waisenhauses. 3 M.

Das Buch ist eine reiche Fundgrube für Einzelangaben über die deutschen Kaiserpfalzen und Königshöfe. Der Verfasser will unter Hinweis auf die zahlreichen verloren gegangenen Schätze altdeutschen kaiserlichen Palastbaues den Sinn der Gebildeten den gebliebenen Denkmälern dieser Art und Kunst möglichst zuwenden und dadurch für deren Würdigung und Pflege wirken. Deshalb berichtet er zunächst in einem kurzen Abschnitte über die Entstehung und Einrichtung der Pfalzen und Königshöfe im allgemeinen, um sich sodann in einem umfangreichen Kapitel über die Bautätigkeit der Karolinger zu verbreiten, wobei nicht nur die von ihnen erbauten Pfalzen, sondern auch die befestigten Schlösser und Königshöfe möglichst eingehend beschrieben und ihre Geschichte erzählt wird. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen in diesem Abschnitt die eingehenden Angaben über Aachen, Ingelheim, Nymwegen, Frankfurt a. M., Salzburg an der fränkischen Saale, Mainz, Regensburg, Speyer, Worms und Zürich. Der bedeutendste Bauherr unter den Karolingern war Karl der Große. Ein weiterer Abschnitt schildert sodann die Bautätigkeit der deutschen Könige von Heinrich I. an bis auf Friedrich I., in dem die Bautätigkeit der deutschen Könige ihre höchste Entwicklung erreicht, ihre herrlichsten Früchte gezeitigt hat, während seine Nachfolger aus dem Geschlechte der Hohenstaufen entweder kein Verlangen nach neuen, noch schöneren Palästen trugen, oder wenn sie, wie Friedrich II., ein solches besaßen, es in Italien zu befriedigen suchten. Auch in diesem Abschnitte werden zunächst die neu entstandenen Pfalzen, sodann die neu entstandenen festen Schlösser und Burgen sowie die Königshöfe und andere Wohnorte der deutschen Könige in Wort und Bild vorgeführt, und zwar geschieht das nicht in historischer, sondern in alphabetischer Reihenfolge. Allstedt, Boyneburg, Eger, Friedberg in der Wetterau, Gelnhausen, Goslar, Hagenau, Harzburg, Merseburg, Nürnberg, Tangermünde, Würzburg, Rothenburg ob der Tauber,

Trifels, Memleben an der Unstrut haben eine besonders reiche Geschichte. Die Kaiser nach dem Interregnum mit Ausnahme des kunstsinnigen und bauluſtigen Karl IV. begnügten sich im allgemeinen mit den vorhandenen Königswohnungen, die sie hier und da nach Bedürfnis veränderten, während für die Habsburger, die selbst schon viele würdige Schlösser und andere Bauten besaßen, wenig Nötigung zu Neubauten vorlag, so daß die Zahl der nach Friedrich I. entstandenen Pfalzen, festen Schlösser, Burgen und anderer königlicher Wohnsitze sehr gering ist. Ein übersichtliches Verzeichnis über die von den einzelnen Königen ins Leben gerufenen Bauten, kurze Abschnitte über den Königsstuhl bei Rhense, die Reichsforsten und die Reichskleinodien, sowie die genaue Angabe der Begräbnisstätten sämtlicher deutschen Könige und römischen Kaiser schließen das interessante, mit großem Fleiß zusammengestellte Buch.

7. **A. Cl. Scheiblhuber**, Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. I. Das Mittelalter. VIII u. 226 S. Nürnberg 1904, F. Korn. 2,50 M.

Das Buch enthält Erzählungen zur deutschen Geschichte nach Quellen von Drusus bis zu Hussens Tod, also bis zum Jahre 1415, dazu noch eine ganze Anzahl von Quellendarstellungen zur deutschen Kulturgeschichte, so daß der Geschichtslehrer ein reiches Material in ausführlicher Erzählung für seinen Unterricht vorfindet. Das Buch steht den bereits vorhandenen Quellenbüchern am nächsten, unterscheidet sich aber von diesen dadurch, daß es überall und vollständig den Charakter der Erzählung wahrt, daß eine ganze Reihe von Erzählungen nicht wörtlich nach den Quellen, sondern in freier Ausmalung dargestellt sind, also den gesicherten Boden der verbürgten Geschichte verlassen und sich dem mehr oder minder freien Spiel der Phantasie überlassen, und daß die Angabe der Quellen, denen die einzelnen Erzählungen entnommen sind, sich nur im Inhalts- oder Literaturverzeichnisse findet. Das Buch trägt kein Vorwort. Es ist daher auch nirgends ersichtlich, welchen Zweck der Verfasser verfolgt. Jedenfalls wollte er im Geschichtsunterricht der Leitfadenkürze entgegentreten und den Lehrern in behaglicher epischer Breite dargestellten Geschichtsstoff zu bequemer Benutzung zugänglich machen. So dankenswert dieser Versuch auch von den Geschichtslehrern begrüßt werden wird, so vermag das Buch doch ein anderes Lehrbuch der Geschichte nicht zu ersetzen oder überflüssig zu machen, da die einzelnen Erzählungen zusammenhangslos aneinandergereiht sind. Es ist daher doppelt zu bedauern, daß der Verfasser sich nicht geäußert hat, wie er sich den Gebrauch seines Buches denkt.

8. Dr. **Wohlrabe**, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- u. Fortbildungsschul-Lesebuche. Teil III: Land und Stadt. 208 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Den ersten beiden Heften dieses dankenswerten, dabei überaus billigen Unternehmens, dem „Meer- und Marinebüchlein" und dem „Büchlein vom deutschen Heere", die wir in früheren Jahresberichten angezeigt und warm empfohlen haben, reiht sich als dritter Teil „Land und Stadt" an, als das „Deutschland von heute", wie es dem aufmerksamen und unbefangenen Beobachter in der Arbeit, den Arbeitsstätten, den Arbeitsaufgaben der ländlichen und städtischen Erwerbsbevölkerung entgegentritt. In mehr als 50 Einzelnummern, meist Büchern oder Zeitschriften entnommen, vielfach in Lied und Spruch und Ausspruch begleitet der Herausgeber mit seinen Ausführungen das Schaffen des Landwirts unserer Tage, des heutigen Handwerks- und

Arbeitsmannes Hantierung, Soll und Haben des Kaufmanns der Gegenwart, die Mittel des Verkehrs im deutschen Binnenlande, die Summe von Wohlfahrt und Wohlergehen, die wir erreicht, die wirklichen Ehren, die das Vaterland errungen, die Ideale und Tugenden, denen seine Bürger nachzueifern haben, indem er seinen Stoff in folgenden zehn Kapiteln zusammenfaßt: Von Halm und Ar; Wiese und Wald — Obst-, Wein-, Tabaksbau; Vom lieben Vieh; Volkswirtschaftliches für den Landwirt; Landwirt und Landwirtschaft in Spruch und Ausspruch; Landwirtschaftliches in der Stadt; Handel und Wandel; Arbeitgeber und -nehmer; Gesundheits- und Wohlfahrtspflege; Stadt, Städter und Städtisches in Lied, Spruch und Ausspruch. Jedenfalls wird auch dieses dritte überaus billige Heft zahlreiche Verehrer finden.

9. Dr. **A. Köhler**, Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte. Im Auftrage von Prof. Dr. Lamprecht herausgeg. Leipzig 1905, Jäh & Schunke. 50 Pf.

Das Heftchen enthält eine kurze Anweisung für die Geschichte Studierenden der Universität Leipzig, in der der Hauptsache nach gefordert wird, die Quellen selbst zu studieren. Ein Verzeichnis solcher Quellen füllt den größten Teil der Anleitung.

9. Spezielle Landesgeschichte.

1. Hohenzollern-Jahrbuch, Forschungen u. Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausgeg. von Paul Seidel. 9. Jahrgang. 1905. VIII u. 325 S. Fol. Leipzig 1905, Giesecke & Devrient, 20 M., geb. 24 M.

Das wie immer Reichhaltigkeit der Illustration mit wissenschaftlicher Gediegenheit des Inhalts verbindende Hohenzollern-Jahrbuch, von dem wir hier den 9. Jahrgang anzeigen, enthält diesmal fünfzehn längere Arbeiten. Davon interessieren wohl am meisten und allgemeinsten die beiden auf die Königin Luise bezüglichen Aufsätze, nämlich „Die Königin Luise im Bilde ihrer Zeit" vom Herausgeber des Jahrbuches, der eine sehr große Zahl von Porträts der Königin bringt, und „Königin Luisens Kindheit und Jugend" von Paul Bailleu, der das erste etwas gekürzte Kapitel einer demnächst erscheinenden Biographie der Königin Luise enthält und gleichfalls mit zahlreichen Abbildungen geschmückt ist. Die beiden umfangreichsten Arbeiten des Bandes handeln über „Die Franzosen in Berlin 1806—1808" von Hermann Granier und über „Die Burgen der Hohenzollern" von dem Architekten Bodo Ebhardt in Berlin, der bedeutendsten Autorität der Jetztzeit auf dem Gebiete der Burgenkunde. Beide Artikel enthalten natürlich zahlreiche Illustrationen zur Veranschaulichung. Besonderes Interesse wird auch „Die Flucht der königlichen Kinder von Berlin nach Danzig im Oktober 1806", eine eigenhändige Ausarbeitung des Kronprinzen Friedrich Wilhelm, sowie das „Kriegstagebuch des Prinzen Louis Ferdinand von Preußen aus dem Jahre 1806" erwecken, während uns Fritz Arnheim die dritte umfangreiche Fortsetzung einer biographischen Skizze über „Gustav Adolfs Gemahlin Maria Eleonore von Brandenburg" bietet. Die anderen Arbeiten sind kürzeren Umfangs, bringen aber sämtlich interessante Neuigkeiten und Einzelheiten zur Geschichte der Hohenzollern. Von dem Reichtum und dem vollendeten künstlerischen Geschmack der Illustration geben die 31 Vollblätter und Beilagen und die mehr als 200 im Texte befindlichen Abbildungen glänzendes Zeugnis, ist doch selten eine Blatt-

seite ohne Bildschmuck zu finden. Der in jeder Beziehung vornehm ausgestattete Band sei gleich seinen acht Vorgängern wärmstens empfohlen.

2. Dr. **W. Zelle**, 1813. **Preußens Völkerfrühling.** 522 S. Leipzig 1905, R. Sattler. 5 M.

In diesem Buche stellt der Verfasser, ein pensionierter Stabsarzt, den großen Befreiungskampf des Jahres 1813 von den ersten Januartagen bis zu den letzten Tagen des Dezember in zumeist einfacher, volkstümlicher Sprache und unter Benutzung umfassenden Zahlenmaterials für das gebildete Publikum dar. Auf nationalem Standpunkte stehend, wird er doch der genialen Größe Napoleons völlig gerecht, „denn je mehr man sich mit Napoleon beschäftigt, desto mehr lernt man ihn kennen und schätzen". Da der Verfasser zahlreiche französische Regimentsgeschichten und wohl alle Schriften und Bücher, die in deutscher und französischer Sprache über die Napoleonische Zeit erschienen sind, gelesen hat, so bietet das Buch mancherlei bisher weniger Bekanntes und ist namentlich in seinen Zahlenangaben vielfach abweichend von den bisherigen Veröffentlichungen. So ist das Buch nicht nur eine gute Unterhaltungsschrift für den gebildeten Laien, der sich mit taktischen und strategischen Details nicht gerade belasten möchte, sondern dürfte auch dem Offizier hier und da etwas Neues bieten. In stilistischer Beziehung zeigt es manche Unebenheiten und Flüchtigkeiten. Es ist empfehlenswert auch für die Hand des Lehrers.

3. **Heinrich Bals**, **Die brandenburgisch-preußische Geschichte u. die preußische Staats- u. deutsche Reichsverfassung im Auszuge.** 237 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. 2,60 M.

Eine ausführliche, völlig zuverlässige und übersichtliche Tabelle von den ältesten Zeiten der brandenburgisch-preußischen Vorgeschichte bis zur Gegenwart. Dazu verschiedene Übersichten allgemeinen Inhalts (z. B. Regierungszeit und Aussprüche der preußischen Hohenzollern, Charakterzüge der Könige von Preußen, Erwerbungen der preußischen Könige, Entwicklung des preußischen Staates, Entwicklung der einzelnen Provinzen des preußischen Staates, vaterländische Gedenktage), sowie die preußische Staats- und deutsche Reichsverfassung in gleichfalls recht übersichtlicher, dem leichten Einprägen besonders dienlicher Anordnung — das ist der Inhalt des brauchbaren Buches. Wen sich der Verfasser als Benutzer denkt, findet sich leider nicht angegeben.

4. **H. Heine** u. **H. Rosenburg**, **Geschichte der Provinz Sachsen für Lehrer, Lehrerbildungs- u. andere Lehranstalten der Provinz, sowie für Schul- u. Volksbibliotheken.** VIII u. 180 S. Hannover 1906, C. Meyer. Geb. 1,80 M.

Mehr und mehr hat man in unseren Tagen die hohe Bedeutung des Heimatlichen im Leben des Einzelnen wie der Gesamtheit zu schätzen angefangen und demnach auch die hohe Bedeutung der Heimatgeschichte erkannt. Die reichen Schätze der heimatgeschichtlichen Forschungen sind jedoch nicht jedem leicht zugänglich. Sie liegen vielfach in Zeitschriften und Spezialwerken so gut wie verborgen. Da gilt es, das nötige Material herbeizuschaffen und in übersichtlicher, leicht lesbarer Form zur Darstellung zu bringen. Für die Provinz Sachsen mit ihrer reichen geschichtlichen Entwicklung findet sich der nötige Stoff in dem vorliegenden Buche zusammengestellt. In 62 gut gegliederten Abschnitten führen die geschichtskundigen Verfasser auf Grund eines reichen Quellenmaterials die Geschichte der Provinz von der vorgeschichtlichen Zeit bis zur

Gegenwart dergestalt vor, daß die Lektüre einzelner Abschnitte nicht nur eine Bereicherung des geschichtlichen Wissens, sondern einen Genuß überhaupt bedeutet. Natürlich ist das Buch in erster Linie für die Hand der Lehrer und Seminaristen bestimmt, die ja nach den neuen preußischen Lehrplänen vom 1. Juli 1901 an den geeigneten Stellen auch mit der besonderen Geschichte der Heimatprovinz bekannt zu machen sind, aber auch andere Geschichtsfreunde werden das Buch mit Vorteil zur Hand nehmen, und besonders wird bei verständiger, weise beschränkender Benutzung dem Geschichtsunterricht in den Volksschulen der Provinz reiche Befruchtung mit heimatlichem Geiste zuteil werden. Das Buch sei daher warm empfohlen.

10. Biographisches.

1. Dr. **Paul Liman**, Hohenzollern. 2. unveränderte Aufl. 6.—10. Tausend. 290 S. Berlin 1905, E. A. Schwetschke & Sohn. 5 M.

Wie Limans „Der Kaiser" und „Fürst Bismarck nach seiner Entlassung" eine stark polemisierende Färbung tragen, so auch das vorliegende Buch, das keine pragmatische Darstellung der reichen Geschichte des Hauses Hohenzollern bietet, wohl aber ein umfassendes Bild der Entwicklung jenes ruhmreichen Geschlechts und seiner Stellung zu den großen geschichtlichen Fragen seit dem Jahre 1415 bis zur Gegenwart. Genuß an der eigenartigen, stark subjektiv vom konservativen Standpunkte gefärbten Darstellung wird freilich nur der haben, der die Einzeltatsachen der Hohenzollerngeschichte bereits kennt, sich auch einigermaßen klar ist über die verschiedenen Geschichtsauffassungen. Überzeugter Anhänger der Auffassung, daß Männer die Geschichte machen, polemisiert der Verfasser an zahlreichen Stellen seines Buches gegen den Verfasser des jüngst im Verlage des „Vorwärts" in 50 Einzelheften erschienenen Werkes „Die Hohenzollern-Legende", den jüngeren Maurenbrecher, der, der materialistischen Geschichtsauffassung huldigend, die Entwicklung des preußischen Staates und des Deutschen Reiches einseitig vom Standpunkt der Masse und ihrer ökonomischen Bedürfnisse betrachtet und der Bedeutung der führenden Persönlichkeiten durchaus nicht gerecht wird. Mit gleichem Ernst und wohltuender Bestimmtheit aber tritt der Verfasser dem anderen Versuch entgegen, alles Werden und alles Geschehen ausschließlich zurückzuführen auf die Tugenden und den Fernblick der Hohenzollern. Er zeigt die Hohenzollern, wie sie wirklich sind; er verschweigt neben dem hellen Licht doch auch den tiefen Schatten nicht; er läßt neben den Fürsten auch die großen Persönlichkeiten aus dem Volke teilnehmen an dem Verdienste des Vollbrachten und weist so neben den Fürsten dem freigesinnten Volke eine würdige Stellung an. Dadurch gibt er dem Rechte der Persönlichkeit den geziemenden Platz. Die kraftvolle, rückhaltlose Darstellung der historischen Wahrheit sichert gewiß auch diesem Buche zahlreiche Leser. Es sei hiermit jedem Lehrer warm empfohlen.

2. **Werner Wilm**, Der Kaiser u. die Jugend. Die Bedeutung der Reden Kaiser Wilhelms II. für Deutschlands Jugend. Mit einem Geleitswort von Hofprediger Keßler. VIII u. 142 S. Berlin 1905, Hempelscher Verl. Geb. 4 M.

Das hübsch ausgestattete Buch enthält in sorgsamer Auswahl und anschaulich erläutert zahlreiche Reden und Aussprüche des Kaisers über

eine ganze Reihe von Fragen des öffentlichen und auch des täglichen Lebens, die der Herausgeber zu folgenden acht Gruppen zusammengefaßt hat: Der Kaiser und das Heer, Der Kaiser und die Flotte, Der Kaiser und seine Reisen, Der Kaiser und die soziale Frage, Der Kaiser und die Religion, Der Kaiser und seine Familie, Der Kaiser und die Schule, Der Kaiser und die Kunst. Jede dieser Gruppen leitet der Herausgeber mit einigen kurzen Bemerkungen ein, auch zu den meisten Reden und Aussprüchen leiten einige Sätze über Inhalt, Zeit und Ort derselben über, während im übrigen der Kaiser stets selbst zu Worte kommt. „Der feste Grund eines unerschütterlichen Glaubens, die rührende Pietät, die fleckenlose Lauterkeit der Gesinnung, die glühende Liebe zu Volk und Vaterland, das hohe — man möchte sagen heilige — Bewußtsein der Pflicht und Verantwortlichkeit, der unermüdliche Eifer und nimmer rastende Fleiß, das freudige Anerkennen der Verdienste anderer, das staunenswerte Streben, auf allen Gebieten zu lernen und sich zu vertiefen — das alles verbunden mit dem bestrickenden Zauber einer kraftvollen, in sich fest geschlossenen und dabei überaus liebenswürdigen Persönlichkeit ergibt ein Gesamtbild von so packender Gewalt, daß kein deutscher Jüngling sich seinem veredelnden Einfluß entziehen kann." Möchten recht viele deutsche Jünglinge das Buch zur Hand nehmen; sie werden reichen Gewinn daraus für sich schöpfen, werden ihren tatkräftigen, zielbewußten Kaiser mit jeder Seite mehr schätzen und lieben lernen und in ihm ein leuchtendes Vorbild wahrer Vaterlandsliebe erblicken. Ein ganz prächtiges Kupferdruckbild des Kaisers sowie reicher Zierleistenschmuck erhöhen den Wert des Buches, das hiermit angelegentlichst empfohlen sei.

3. **A. Oskar Klaußmann**, Heil Euch im Silberkranz. Ein Gedenkbuch für das deutsche Volk zur Silberhochzeit unseres Kaiserpaares. Mit zahlreichen Illustrationen. 175 S. Kattowitz 1906, C. Siwinna. Geb. 2,50 M.

Das gut ausgestattete Buch gibt in einfachster Weise Bilder und Skizzen aus dem Leben unseres Kaiserhauses, ohne bemüht zu sein, sie zu einem organischen Ganzen zu verweben. Zu dem im Titel angegebenen Zwecke erscheint das Buch geeignet, wenn auch die Darstellung stellenweise recht trocken ist.

4. **Karl Neumann-Strela**, Festschrift zur Hochzeit des Kronprinzenpaares. Die Erziehung der Hohenzollern vom Großen Kurfürsten bis zur Gegenwart. Für das deutsche Volk, für Schule u. Haus. 210 S. Oldenburg 1905, G. Stalling. 75 Pf.

Der Verfasser erzählt meist schlicht und einfach die Jugend- und Erziehungsgeschichte der Regenten aus dem Hause Hohenzollern vom Großen Kurfürsten bis auf unsern Kronprinzen Wilhelm und die Kronprinzessin Cecilie. Das Buch bringt für den, der mit der Geschichte der Hohenzollern einigermaßen vertraut ist, an keiner Stelle etwas Neues; bisweilen leidet sogar die Klarheit der Darstellung durch eine mehr sprunghafte Behandlung. Wo die Erziehung so klar vor unsern Augen liegt wie bei Friedrich dem Großen, da hätte wohl der tiefgehende Konflikt zwischen Vater und Sohn mit allen seinen Ursachen und Folgen schärfer charakterisiert werden müssen, als es hier geschehen ist. Wer keine großen Ansprüche an derlei Lektüre stellt, dem wird das Buch genügen.

5. **Paul Dehn**, Wilhelm der Erste als Erzieher. In 711 Aussprüchen aus seinen Kundgebungen u. Briefen planmäßig zusammengestellt. 328 S. Halle 1906, H. Gesenius. Geb. 4 M.

Der Herausgeber des vortrefflich ausgestatteten Buches will damit dem ersten deutschen Kaiser ein Denkmal aufrichten, lebendig im Herzen jedes Deutschen; denn in dem ganzen Buche spricht niemand, als der Kaiser allein. Was der Kaiser aus den verschiedensten Veranlassungen und bei den verschiedensten Gelegenheiten gesprochen und geschrieben hat, das findet sich hier zu 29 Gruppen zusammengestellt, nämlich Meinungsäußerungen des Kaisers über Königtum, Konstitution, Innere Angelegenheiten, Kaisertum, Heeresorganisation, Flotte, Militärisches, Kriegerpflege, Auswärtige Angelegenheiten, Bismarck, Hohenzollern, Gottesfurcht, Religion, Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik, Freimaurerei u. a. Jede einzelne Äußerung ist mit dem Datum und der Angabe, bei welcher Gelegenheit sie gefallen oder an wen sie gerichtet ist, versehen. Dabei ist auf chronologische Anordnung innerhalb der einzelnen Gruppen kein Wert gelegt. So erfährt zwar der Leser, was der Kaiser dem deutschen Volke gewesen ist als sein Erzieher, sein Reorganisator des Heeres, sein Oberfeldherr in Krieg und Frieden, aber auch als Fürst, als Hohenzoller, als Staatsmann und nicht zuletzt als schlichter Deutscher — aber er erfährt es nur aphoristisch, bruchstückweise, sprunghaft und trotz aller Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit doch durchaus einseitig, so daß eine zusammenhängende Biographie mit zahlreich darin verwendeten Meinungsäußerungen des Kaisers weit vorzuziehen ist.

6. **Karl Kehrbach**, Texte u. Forschungen zur Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte herausgegeben. Berlin 1904, A. Hofmann & Co.

VIII: Zur Jugend- u. Erziehungsgeschichte des Königs Friedrich Wilhelm IV. von Preußen u. des Kaisers u. Königs Wilhelm I. Denkwürdigkeiten ihres Erziehers Friedrich Delbrück. Herausgeg. von Georg Schuster. I. Teil: Vom 8. Aug. 1800 bis 9. Dezember 1801. LIV u. 114 S. 3 M.

Friedrich Delbrück, vom 24. Juli 1800 bis Anfang Dezember 1809 Erzieher der beiden ältesten Söhne Friedrich Wilhelms III. und der Königin Luise, hat über seine Tätigkeit als Prinzenerzieher, über seine Beobachtungen und Erfahrungen am preußischen Königshofe Aufzeichnungen gemacht, die überaus wertvoll sind für die preußische Geschichte jener Zeit, besonders wertvoll aber für die Jugend- und Entwicklungsgeschichte der beiden nachmaligen Preußenkönige. Diese Aufzeichnungen umfassen 27 einzelne mit fortlaufenden lateinischen Nummern versehene Hefte, von denen Heft 16 und 22 leider verloren gegangen sind. Das vorliegende Buch enthält den mit zahlreichen Anmerkungen des Herausgebers versehenen Text des ersten dieser Hefte, die ersten 16 Monate seiner Erziehertätigkeit umfassend. Der Text selbst ist sehr ungleich gestaltet; bald ist er aphoristisch, kurz, abgerissen, gleichsam nur Stichworte gebend, bald fließt der Strom der Erzählung in breitem, ruhigem Bett, je nach der Zeit, die dem Verfasser für die Niederschrift seiner Erlebnisse zur Verfügung stand. Dem Texte der Denkwürdigkeiten schickt der Herausgeber kurze biographische Notizen über Delbrück, Bemerkungen über die äußere Form und den historischen Wert der Denkwürdigkeiten sowie eine umfassende gründliche Studie über den tatsächlichen Inhalt der Denkwürdigkeiten voraus. Das Buch, dem die anderen Hefte hoffentlich

bald nachfolgen werden, hat als historische Quelle zweifellos einen sehr hohen Wert.

7. Dr. **Hermann von Petersdorff**, Friedrich der Große. Ein Bild seines Lebens u. seiner Zeit. Mit 277 zeitgenössischen Bildern, 27 faksimilierten Schriftstücken, Beilagen u. Plänen. X u. 576 S. Berlin 1902, A. Hofmann & Co. Geb. 16 M.

Es wird für jeden Deutschen und namentlich für jeden Preußen immer einen eigenen Reiz gewähren, sich in das Lebensbild Friedrichs des Großen zu vertiefen, der von Leopold von Ranke, dem universalsten aller Historiker, als der größte aller deutschen Landesfürsten, von Heinrich von Treitschke aber als der größte aller Monarchen der Erde bezeichnet wird; denn das Leben des größten Preußenkönigs ist für die ganze Menschheit ein lehrreiches Stück Geschichte. Nun fehlt es zwar nicht an großen und kleinen Lebensbildern Friedrichs, aber die rastlos schaffende Gelehrtenwelt fördert immer neues Quellenmaterial zutage, sichtet es und erschließt neue Seiten des vielseitigen Monarchen. Seit Reinhold Kosers monumentaler Biographie, die die Ergebnisse der gesamten kritischen Forschung einem gewählten Kreise der gebildeten Welt vorlegte, ist das vorliegende Lebensbild, das sich an die breiten Massen der Gebildeten wendet, das umfangreichste Werk über den großen Friedrich. Es stellt den überreichen Stoff in behaglicher Breite, leicht verständlicher Form und sorgsamer Gliederung dar, ergänzt ihn durch zahlreiche Abbildungen und faksimilierte Schriftstücke, besondere Beilagen und Pläne, so daß jeder Gebildete an dem auch sonst gut ausgestatteten Buche seine helle Freude haben muß. Es sind ihm recht viele Leser zu wünschen.

8. **Max Lehmann**, Freiherr vom Stein.
III. Teil: Nach der Reform. 1808—1831. XX u. 510 S. Leipzig 1905, S. Hirzel. 11 M.

Dieser umfangreiche dritte Teil des groß angelegten, auf gründlichem Quellenstudium beruhenden Werkes führt die Darstellung des Lebensganges und Lebenswerkes Steins von seiner Ächtung durch Napoleon am 16. Dezember 1808 bis zu seinem am 29. Juni 1831 erfolgten Tode. Es ist natürlich, daß die letzten Jahre von 1815 bis 1831 verhältnismäßig sehr kurz dargestellt sind, während die ereignisreiche Zeit von 1808 bis 1815 mit ihren gewaltigen Umwälzungen und Erschütterungen in voller Ausführlichkeit zur Darstellung gekommen ist. Wieder tritt uns Stein trotz seiner Ecken und Kanten, seiner Irrtümer und Fehlgriffe als der wahrhaft große Mann entgegen, als der er uns schon in den ersten beiden Bänden begegnet ist. Die geistvolle, tiefgründige Darstellung fesselt in hohem Grade. Möge das umfangreiche Werk recht viele Leser finden!

9. Monographien zur Weltgeschichte. In Verbindung mit anderen herausgegeben von Prof. Dr. Eduard Heyck. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing.
XXIII. Band: Prof. Dr. **Hans von Zwiedineck-Südenhorst**, Maria Theresia. Mit 84 Abb. u. 2 Faksimiles. 111 S. Geb. 3 M.
XXIV. Band: Prof. Dr. **Max Lenz**, Napoleon. Mit 93 Abb., 13 Faksimiles u. 2. Karten. 199 S. Geb. 4 M.

Hier liegen wieder zwei der prächtigen Monographien zur Weltgeschichte vor, deren Wert nicht nur in der knappen und übersichtlichen, dabei den Stoff völlig erschöpfenden Darstellung, sondern auch in der hervorragend schön ausgeführten Illustration beruht, so daß sich Verfasser und Verleger gleich großes Verdienst erworben haben. Im

23. Bande zeichnet die geschickte Feder Hans von Zwiedineck-Südenhorsts in einfacher, leicht verständlicher Darstellung das Bild einer der anziehendsten Erscheinungen des Frauenlebens, die zugleich eine bedeutende Fürstin Österreichs, eines der hervorragendsten Glieder des Hauses Habsburg gewesen ist. Überall findet sich der Zusammenhang ihrer Regierungskunst mit ihrer Individualität angedeutet, überall findet sich ihre große Bedeutung für ihre österreichischen Stammländer hervorgehoben, so daß die Geschichte Europas während ihres Lebens nur erzählt wird, soweit sie in Beziehung zu ihr steht; namentlich sind die Kriegsereignisse sehr kurz behandelt und nur die Ergebnisse der zahlreichen Feldzüge jener Zeit hervorgehoben worden. In der Darstellung tritt uns die bedeutende Frau nicht als die Wiederherstellerin, sondern als die eigentliche Gründerin der österreichischen Monarchie entgegen. — Im 24. Bande entwirft der berühmte Vertreter der neueren Geschichte an der Berliner Universität, Max Lenz, ein scharf umrissenes Bild von der markanten Persönlichkeit Napoleons und seinem unvergleichlich bewegten Leben, und man darf sagen, daß dieses in klarem, gedankenreichem Stil geschriebene Werk mit seiner psychologischen Vertiefung und seiner lebendigen, plastischen Veranschaulichung der Zeit und der Zeitgenossen des Imperators als eines der bedeutendsten jüngeren Geschichtsbücher dauern wird. Mag auch der Napoleonkultus endlich glücklich überwunden sein — die nächste Zeit mit ihren reichen Erinnerungen an die Ereignisse vor hundert Jahren wird das lebhafteste Interesse für Napoleons Person und Werk nicht erkalten lassen und aufs neue die Bewunderung für seine kühne Entschlossenheit und mitreißende Tatkraft entfachen. Der reich illustrierte Band, einer der stärksten in der Reihe der Monographien zur Weltgeschichte, sei wärmstens empfohlen.

10. Dr. **Willy Rosenthal**, Fürst Talleyrand u. die auswärtige Politik Napoleons I. Nach den Memoiren des Fürsten Talleyrand. Mit einem Bilde Talleyrands in Heliogravüre. XI u. 114 S. Leipzig 1905, W. Engelmann. 2,40 M.

Die mit großer Spannung erwarteten Memoiren des 1838 verstorbenen Fürsten Talleyrand, des Ministers der auswärtigen Angelegenheiten Frankreichs von 1797—1807, sind auf Grund letztwilliger Verfügung des Fürsten und später eingetretener Hindernisse erst sehr spät, nämlich im Jahre 1891 erschienen. Sie sind geschrieben in der Zeit der Muße nach Napoleons Sturz, da der Fürst, fern vom politischen Schauplatze, in Ruhe seine und seines Kaisers auswärtige Politik betrachten und beurteilen konnte. Für die vorliegende Arbeit sind nur Kapitel 3—6 des Memoirenwerkes, die von des Fürsten Rolle in der auswärtigen Politik Frankreichs unter dem Kaiserreiche erzählen, benutzt worden dergestalt, daß die Einteilung der Memoiren das Vorbild gegeben hat für die Gliederung der Arbeit. Das erste Kapitel verbreitet sich ausführlich über das Ministerium Talleyrands von 1797 bis 1807, das zweite behandelt die spanische Intrige von 1807—1808 und die Entthronung der spanischen Bourbonen, und das dritte die Kaiserzusammenkunft in Erfurt 1808. Obgleich Talleyrand weder in Bayonne noch in Erfurt eine offizielle Rolle gespielt hat, da das Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten bereits von anderen Händen verwaltet wurde, so sind doch sein Einfluß und seine Vertrauensstellung zu dieser Zeit noch so bedeutend gewesen, daß er nicht nur einen genauen Einblick in die Verhältnisse gewonnen, sondern auch noch ent-

scheidend in den Gang der Politik eingegriffen hat. In schwerer Stunde, 1813, bot ihm der Kaiser nochmals das Ministerium an, doch lehnte Talleyrand ab. Erst als das Kaiserreich zusammengebrochen war, trat er wieder hervor, und sein Verdienst ist es gewesen, daß Frankreich damals nicht unter den Trümmern begraben wurde. Das Buch wird das Wissen seiner Leser über jene bewegte, ja stürmische Zeit der europäischen Geschichte erweitern und vertiefen, besonders auch neues Licht auf den so oft als anrüchig verschrieenen Charakter Talleyrands werfen.

11. **Armand Dayot**, Die Handschrift Napoleons I. Mit 40 Bildern, Briefen u. Unterschriften Napoleons in Faksimile. 24 S. Leipzig 1904, Schmidt & Günther. 1,50 M.

Der bekannte Verlag über Napoleon-Literatur bietet hier eine nicht uninteressante Studie über die Handschrift Napoleons in ihrer Entwicklung seit der Belagerung von Toulon bis zu seiner Verbannung nach St. Helena. Es sind eine beschränkte Anzahl von schwer lesbaren Briefen, sowie zahlreiche Unterschriften wiedergegeben. Während er als General noch mit Buonaparte, später mit Bonaparte unterzeichnete, schrieb er als Kaiser nur Napoleon, welchen Namen er immer mehr abkürzte, so daß zuletzt nur noch ein N übrig blieb. Erst die unfreiwillige Muße von St. Helena gestattete ihm wieder seine volle Namensunterschrift. Der Graphologe wird jedenfalls an dem Heft seine Freude haben.

12. Dr. **Alfons Steinberger**, Vater Max, der erste Bayernkönig (1806—1825). Ein Lebens- u. Charakterbild, für Haus u. Schule entworfen. IV u. 151 S. München 1906, J. Lindauersche Buchh. Geb. 2 M.

Dieses außerordentlich einfach gehaltene Lebensbild ist in erster Linie für die bayerische Jugend bestimmt und soll für sie eine Herz und Gemüt veredelnde und die Vaterlandsliebe festigende und steigernde Lektüre sein. Deshalb hat Verfasser möglichst alles vermieden, was in der Parteien Haß und Gunst verwirrt erscheint, besonders auch weitgehende Erörterungen über die damaligen politischen und religiösen Verhältnisse. Dagegen hat er gleichsam zur Umrahmung des Lebensbildes das Leben und Wirken einiger Männer, die sich unter der Regierung des Vaters Max um ihr Vaterland Bayern besonders verdient gemacht haben, mit dargestellt. Das Buch genügt einfachen Ansprüchen vollständig. Vielleicht wäre es im Interesse der Übersichtlichkeit gut gewesen, den Stoff zu einzelnen Kapiteln mit besonderen Überschriften zusammenzufassen.

13. Prof. Dr. **Jakob Wille**, Elisabeth Charlotte, Herzogin von Orleans (Die Pfälzer Liselotte). Mit 5 Kunstdrucken. 184 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Eleg. geb. 3 Mk.

Das prächtig ausgestattete Buch, der achte Band der Sammlung „Frauenleben", schildert in knapper, dabei vortrefflicher Darstellung das Leben der oft genannten Pfälzer Liselotte, der Tochter des Kurfürsten Karl Ludwig von der Pfalz, der Gemahlin des Herzogs von Orleans, über die von Deutschen und Franzosen schon sehr viel, Altes und Neues, geschrieben worden ist. Ihr von Kummer und Sorgen gedrücktes Leben am Hofe Ludwigs XIV., an dem sie für ihr deutsches Vaterland und den Glauben ihrer Väter duldet, trägt einen tragischen Zug und erweckt so das Mitleid der Nachwelt. Wie alle Bände dieser vornehmen Sammlung wird auch diese auf Grund ihrer Briefe geschriebenen und mit fünf Porträts geschmückte Biographie in gebildeten Lesern und besonders Leserinnen ein lebhaftes Echo erwecken.

14. **Konrad Sturmhoefel**, Kurfürstin Anna von Sachsen. Ein politisches u. sittengeschichtliches Lebensbild aus dem 16. Jahrhundert. 300 S. Leipzig 1905, E. Haberland. 5 M.

„Mutter Anna", die Gemahlin des Kurfürsten August von Sachsen, des Nachfolgers des Herzogs und späteren Kurfürsten Moritz, findet hier eine liebevolle Würdigung ihrer Person und ihres Wirkens für Sachsen. Sie wird zunächst als politische Persönlichkeit geschildert, wobei der politischen Entwicklung Sachsens, namentlich aber den kirchlichen Verhältnissen und Augusts und Annas Stellung dazu ein breiter Raum gewährt wird. Aber nicht nur die Fürstin im Staatsgewande, sondern auch die Mutter und Gattin im Hauskleide wird mit liebevoller Gründlichkeit geschildert; gehört doch „Mutter Anna" zu den lebendigsten Gestalten in der Erinnerung des sächsischen Volkes. Ihre Stellung zu den politischen Ereignissen ihres Landes und ihrer Zeit bringt es mit sich, daß auch die politische Lage Sachsens und Deutschlands in jener zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, der sie angehört, eingehend behandelt worden ist. So tritt das Bild der edlen Landesmutter aus dem engen häuslichen Rahmen heraus in das Licht der politischen Geschichte. Das in seiner Darstellung stellenweise etwas breite Buch verdient in Sachsen zahlreiche Leser.

15. **Ida von Düringsfeld**, Das Buch denkwürdiger Frauen. Lebensbilder u. Zeitschilderungen. Festgabe für Mütter u. Töchter. 7., verm. Aufl. Mit 12 ganzseit. Bildnissen. 324 S. Leipzig 1906, O. Spamer. Geb. 7 M.

Das seit langen Jahren bekannte und daher in manchen Einzelheiten veraltete Buch enthält folgende 14 Lebensbilder: Elisabeth, Landgräfin von Thüringen, Barbara Uttmann, Lady Jane Gray, Philippine Welser, Elisabeth Tudor und Maria Stuart, Lady Rachael Russell, Maria Theresia, Angelika Kaufmann, Marie Antoinette, Charlotte Corday, Luise von Preußen, Lady Hester Stanhope, Helene, Herzogin von Orleans, Klara Schumann. Die beiden letzten Lebensbilder stammen aus anderer Feder und sind wohl später hinzugefügt. Es ist natürlich, daß diese Lebensbilder zugleich Schilderungen ihrer Zeit enthalten. Da ihre Lektüre mancherlei Kenntnisse voraussetzt, so sind sie nur für gebildete Frauen und Töchter bestimmt. Das gut ausgestattete Buch sei auch ferner empfohlen.

11. Quellenstoffe.

1. Prof. Dr. **Oskar von Gratzy**, Quellenbuch für den Geschichtsunterricht an österreichischen Mittelschulen u. verwandten Lehranstalten. Ein zu allen Lehrbüchern der Geschichte passendes Hilfsbuch. VII u. 242 S. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 3,60 M.

Das Buch ist nach Art der bereits bekannten Quellenbücher für den Schulgebrauch zusammengestellt, entbehrt aber durchweg der orientierenden, vielfach doch recht nötigen Vorbemerkungen zu den einzelnen Quellenstücken, so daß vielfach erst aus dem Inhalt der Stücke selbst erkennbar ist, wo das Stück Verwendung finden kann und muß. Den Lehrplänen der Schulen entsprechend, für die es bestimmt ist, finden sich unter den 192 Quellenstücken, die es enthält, auch solche für die alte und solche ausschließlich für österreichische Geschichte, während zahlreiche andere aus der deutschen Geschichte, auch aus derjenigen der neuesten Zeit, in jeder reichsdeutschen Schule auch Verwendung finden können. Selbst die englische, französische und nordamerikanische Geschichte ist mit eini-

gen Nummern vertreten. Jedes Quellenstück trägt die Angabe, woher es genommen ist. Sechzehn Worte Kaiser Franz Josephs, das österreichische Kaiserlied und drei patriotische Schlußworte schließen das Buch, das für seinen Zweck gut geeignet erscheint, wenn es auch bedeutend weniger Stoffe enthält, als die meisten seiner für deutsche Schulen bestimmten Brüder. Eine größere Zahl von Druckfehlern hätte sich wohl leicht vermeiden lassen.

2. Dr. **Julius Ziehen**, Quellenbuch zur deutschen Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. (Aus „Deutsche Schulausgaben" Nr. 34.) 192 S. Dresden 1905, L. Ehlermann. Geb. 1,45 M.

Das Büchlein ist als Hilfs- und Anschauungsmaterial zunächst für den Geschichtsunterricht der Prima bestimmt, möchte aber auch über die Schulzeit hinaus in den Händen seiner Benutzer bleiben und auch anderen Lesern als Stoffsammlung dienen. In seiner äußeren Anlage gleicht es sämtlichen bereits vorhandenen Quellenbüchern, indem dem eigentlichen, vielfach stark gekürzten Quellentexte einige orientierende, einleitende Sätze vorausgeschickt sind. Da nach des Verfassers einseitiger Ansicht es doch immer die Persönlichkeiten sind, die den Verlauf der Dinge bestimmen und für die es daher ein tieferes Verständnis zu erwerben gilt, so enthalten die 83 Nummern des Büchleins neben wenigen Verfassungsurkunden und sonstigen mehr unpersönlichen Äußerungen des geschichtlichen Lebens der Hauptsache nach Kundgebungen der großen führenden Persönlichkeiten. Doch ist die Auswahl sehr beschränkt; denn es kommen, abgesehen von den ersten sechs Abschnitten, nur Friedrich Wilhelm IV., Joseph von Radowitz, Wilhelm I., Moltke und Bismarck zu Worte. Wie alle anderen Quellenbücher, vor denen das vorliegende nicht den geringsten Vorzug hat, wird auch dieses seinen Zweck erfüllen.

3. **Max Hübner** u. **H. Schwochow**, Vom Kurhut bis zur Kaiserkrone. Ein Lesebuch zur preußischen Geschichte. In 2 Teilen. 2. Aufl. Mit vielen Abbild. 120 u. 112 S. Breslau 1905, F. Goerlich. Je 75 Pf.

Die zweite Auflage ist ein unveränderter Abdruck der ersten, die sich im 49. Jahresbericht (1896) S. 432 angezeigt findet.

4. **Franz Rühl**, Aus der Franzosenzeit. Ergänzungen zu den Briefen und Aktenstücken zur Geschichte Preußens unter Friedrich Wilhelm III., vorzugsweise aus dem Nachlaß von F. A. von Stägemann. XXVI u. 326 S. Leipzig 1904, Duncker & Humblot. 7,60 M.

Der Herausgeber hat in den Jahren 1899—1902 ein dreibändiges Werk „Briefe und Aktenstücke zur Geschichte Preußens unter Friedrich Wilhelm III. vorzugsweise aus dem Nachlaß von F. A. von Stägemann" herausgegeben, zu dem das vorliegende Buch Ergänzungen bringt. Es enthält 246 Nummern, meist Briefe und nur wenig Aktenstücke, die, chronologisch geordnet, die Zeit vom 16. September 1806 bis 10. Juli 1815, also die eigentliche „Franzosenzeit" umfassen. Die meisten Briefe stammen von Stägemann und sind an dessen Frau gerichtet. Von den andern Briefschreibern seien genannt die Herren von Altenstein, v. Auerswald, v. Beyme, v. Bose, v. Bülow, E. v. Stägemann, Wißmann, König Friedrich Wilhelm III. Die Briefe gewähren der Hauptsache nach ein politisches Interesse, während das literarhistorische und kulturgeschichtliche Interesse erst an zweiter Stelle kommen. Das, was keinerlei historisches Interesse in Anspruch nehmen kann, ist zumeist weggelassen worden. Die politische Geschichte jener „Franzosenzeit" wird

durch die Briefe um eine Menge von kleinen Zügen bereichert, die das bisher bekannte Bild der Ereignisse in Einzelheiten vervollständigen oder verbessern, insbesondere auch die örtliche und persönliche Umgebung der handelnden Personen aufhellen. Dagegen kommen Vorgänge der hohen Politik nur sehr wenige zur Erörterung. Die bedeutendste Frage der großen Politik, über welche die Briefe neue und wichtige, wenn auch leider nicht abschließende Auskunft geben, ist die Ernennung Steins zum Premierminister in den ersten Oktobertagen des Jahres 1807. Sonst gewähren natürlich die Briefe jenen eigentümlichen Reiz, der der Brief- und Memoirenliteratur überhaupt eigen ist. Eine orientierende Einleitung und ein sorgfältig gearbeitetes Register erleichtern den Gebrauch und erhöhen den Wert des Buches.

12. Tabellen, Karten und Bilder.

1. Dr. **J. Heinemann**, Zeittafeln zur Kulturgeschichte. 48 S. Frankfurt a. M. 1905, Kesselringsche Hofbuchh. 60 Pf.

Ein eigenartiges als Hilfsmittel für den Unterricht an höheren Schulen bestimmtes Büchlein, in dem der Verfasser den Versuch macht, die in den verschiedenen Unterrichtsfächern gelegentlich gegebenen Einzelzüge zu einem kulturgeschichtlichen Gesamtbilde zu vereinen, da infolge der Zersplitterung des kulturgeschichtlichen Unterrichts die Schüler selten zu einem Einblick in den inneren Zusammenhang der kulturgeschichtlichen Ereignisse eines einzelnen Zeitabschnittes oder gar mehrerer Epochen untereinander gelangen, auch die Einzeltatsachen nicht leicht zum festen Besitz der Schüler gemacht werden können. Die Tabelle soll es den Lehrern der verschiedenen Unterrichtsfächer ermöglichen, das in ihren Stunden durchgenommene Material fest einzuprägen. Die Zahlenangaben sollen mit wenigen Ausnahmen nur zur Orientierung dienen. Das Büchlein bringt die Übersichten zur Kulturgeschichte des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit. Das 19. Jahrhundert ist besonders berücksichtigt worden; zur Erleichterung des Überblicks sind aus diesem Zeitraume viele wichtige Erscheinungen fortgelassen und die Mitteilungen über die angeführten Dichter sehr knapp gefaßt worden. Freilich dürften dadurch viele Dichter fehlen, die den Schülern von der Lektüre und dem literaturgeschichtlichen Unterrichte her bekannt sind. Ob zur Erreichung des oben angegebenen Zweckes ein solches Büchlein nötig war, lassen wir dahingestellt; jedenfalls ist es immer nützlich, den einmal irgendwo erarbeiteten Stoff in übersichtlicher Gruppierung wieder vor sich zu haben. Daß auf die Kulturgeschichte in unseren Schulen recht viel Zeit verwandt würde, läßt sich wohl billig bezweifeln. Eine Reihe schwieriger Ausdrücke, namentlich aus dem Gebiete der Geschichte der Philosophie und der Kunst, sind im Text mit Sternchen versehen und in einem alphabetisch geordneten Anhange kurz erklärt worden. Es finden sich da Ausdrücke erklärt wie Alexandrinismus, Barock, Deismus, Theismus, Gnostiker, Eklektiker, Idealismus, Impressionismus, Materialismus, Monotheismus u. a., in Summa 34. Auch ein Namenverzeichnis ist gegeben. Das Büchlein ist ganz knapp gehalten und in seiner Übersichtlichkeit vortrefflich.

2. Sechs Wandbilder aus vorgeschichtlichen Kulturperioden. Nach Aquarellen von Prof. Dr. **Jul. Naue**. In Farbendruck ausgeführt. München 1905, Piloty & Loehle. 20 M.

Die aus der bekannten Kunstanstalt von Piloty & Loehle hervorgegangenen, nach Aquarellen von Professor Dr. Julius Naue in

Farbendruck ausgeführten sechs Wandbilder aus vorgeschichtlichen Kulturperioden wollen die drei bedeutendsten vorgeschichtlichen Kulturperioden Bayerns, insbesondere Oberbayerns, nämlich die Bronzezeit, die Hallstattzeit und die Völkerwanderungszeit zur Darstellung bringen. Um recht anschaulich zu verfahren und von vornherein das lebhafte Interesse des Beschauers zu erwecken, wählte der Herausgeber männliche und weibliche Figuren, die er in Zweidrittel-Lebensgröße darstellte und mit den für jede Periode charakteristischen Gewändern, Schmuckstücken und Waffen ausstattete, so daß also durch diese Darstellung dem Beschauer sofort klar wird, wie auch die ihm bisher noch unbekannten Gegenstände verwendet oder getragen worden sind. Die dargestellten Gegenstände sind sämtlich vom Herausgeber bei seinen Ausgrabungen gefunden worden. Da die Ausführung der Tafeln vortrefflich ist, so erscheinen sie in hohem Grade geeignet, den beabsichtigten Zweck der Belehrung über vorgeschichtliche Schmuckstücke und Waffen zu erfüllen; sie verdienen daher warme Empfehlung.

3. **Adolph von Menzel**, Bilder zur Geschichte Friedrichs des Großen. Mit einer Einleitung von Otto Hach. Herausgeg. von der Literar. Vereinigung des Berliner Lehrervereins. 24 S. Leipzig 1905, K. Voigtländer. 75 Pf.

Sämtliche hier wiedergegebenen dreißig Holzschnitte nach Menzelschen Bildern sind aus Franz Kuglers „Geschichte Friedrichs des Großen" entnommen, die von der Meisterhand Menzels mit etwa vierhundert Bildern und Bildchen geziert worden ist. Niemand hat so wie Menzel, der sich zwanzig Jahre ausschließlich mit der Geschichte Friedrichs des Großen und seiner Zeit beschäftigt hat, es verstanden, den Charakter der Zeit und ihrer führenden Personen mit Stift und Pinsel zu treffen und dadurch im Bilde zu verewigen, was schon lange Gemeingut jedes gebildeten Deutschen geworden war. Eine kleine Zahl aus der Fülle der Menzelschen Arbeiten zu billigem Preise bei guter Ausstattung geboten zu haben, ist das Verdienst vorliegenden Heftes, das von dem Berliner Lehrer Otto Hach mit einer kurzen Einleitung über Menzels Bedeutung im allgemeinen und seine Verdienste über die Entwicklung des Holzschnitts im besondern versehen worden ist. Hoffentlich findet es recht viele Käufer, die es verdient.

13. Kunstgeschichte.

1. **Max Schmid**, Kunstgeschichte des 19. Jahrhunderts. I. Band. Mit 262 Abbild. im Text u. 10 Farbendrucktafeln. 358 S. Leipzig 1904, E. A. Seemann. 8 M.

Ein groß angelegtes, auf drei Bände berechnetes Werk, das unter dem Einflusse von Anton Springers unvergänglichem „Handbuch der Kunstgeschichte" entstanden ist, sich ihm in ihrem äußeren Gewande, besonders in der Illustrationsweise anschließt und es gleichsam fortführt und abschließt, da dieses die Darstellung nur bis zu Ende des 18. Jahrhunderts führt. Das vorliegende Handbuch will über den Entwicklungsgang der Kunst des 19. Jahrhunderts Rechnung ablegen, über den Anteil der einzelnen Schulen und Meister berichten, nicht etwa möglichst viel bisher Gültiges umwerten. Es beschränkt sich nicht darauf, den Anteil Deutschlands an der Gesamtentwicklung darzustellen, sondern zieht auch die andern europäischen Staaten, besonders Frankreich, England, Spanien, Italien und Belgien in den Kreis seiner Betrachtung. Trotzdem ist die deutsche Kunst am ausführlichsten bedacht worden, weil

alle vaterländischen Ereignisse natürlich ein lebhafteres Interesse als die ausländischen Angelegenheiten erwecken. Um die Wurzeln für die Kunst des 19. Jahrhunderts bloßzulegen, blickt der Verfasser einleitend zurück auf die in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts herrschend gewesene Kunst des Rokoko; denn die Zopfkunst war es, die die beiden großen Richtungen der Kunst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, welche der vorliegende Band ausschließlich zur Darstellung bringt, schuf, nämlich Klassizismus und Romantik. Deshalb schildert der Verfasser zunächst in großen Umrissen, aber doch sicher und in fesselnder Weise die Kunst der romanischen (Frankreich, Italien, Spanien) und der germanischen Länder (England, Deutschland) bis zum Jahre 1789, dem Beginn der großen französischen Revolution; denn wie für die politische Geschichte das Jahr der großen Revolution als das Geburtsjahr des 19. Jahrhunderts betrachtet wird, so auch für die Geschichte der Kunst. Daran reiht sich die Darstellung der französischen Baukunst, Malerei und Bildnerei in der Zeit der Revolution und des ersten Kaiserreichs von 1789—1815 und des deutschen Neu-Klassizismus in demselben Zeitraum. Die hervorragendsten Vertreter sind ausführlicher, die Sterne zweiter und dritter Größe kürzer gewürdigt, wobei versucht worden ist, die Menge toter Namen, die die deutsche Kunstgeschichte mit sich führt, bedeutend zu verringern. Daran reiht sich die Darstellung der Romantik in der Kunst von 1815 bis etwa 1850, wobei an die Schilderung der englischen, französischen und belgischen Kunst ganz besonders ausführlich die deutsche Kunst gereiht wird. Überall sind die Zusammenhänge der Kunst in den einzelnen Ländern und deren Abhängigkeit voneinander klargelegt worden, so daß sich Deutschland gefallen lassen muß, zeitlich hinter England und Frankreich gestellt zu werden, denen es wohl mehr Anregung entnahm als gab. Infolge dieser die Zusammenhänge bloßlegenden, dabei feingeschliffenen Darstellung gewährt die Lektüre des Buches sehr viel Anregung und einen hohen Genuß, der durch die 262 prächtigen Abbildungen und die 10 Tafeln in Farbendruck noch bedeutend erhöht wird, so daß das in schönem Gewande sich präsentierende Werk jedem, der sich für die Kunstgeschichte des 19. Jahrhunderts interessiert, rückhaltlos empfohlen werden kann. Der zweite Band soll die Neubelebung der Renaissance und der verwandten Stilformen, der dritte die Befreiung von der Altmeisterkunst und das Wesen der neuzeitlichen Kunst schildern. Ihrem baldigen Erscheinen darf man mit berechtigter Spannung entgegensehen.

2. Dr. **Hermann Schweitzer**, Geschichte der deutschen Kunst von den ersten historischen Zeiten bis zur Gegenwart. Mit 472 Textabbildungen u. zahlreichen Einschaltbildern. XX u. 739 S. Ravensburg 1905, O. Maier. 14 M., geb. 16 M.

Ein prächtiges Buch, das gleich sehr fesselt durch die Kunst der Darstellung wie durch die überaus große Zahl der vortrefflichen Abbildungen. In einfacher, schlichter Sprache, aber klar und leicht faßlich, erzählt das Buch dem gebildeten Laien und auch dem Studierenden der Maler- und Bildhauerkunst, der Architektur und des Kunstgewerbes, was die Deutschen auf dem Gebiete der Baukunst, der Bildhauerei und Malerei, der graphischen Künste und im Kunstgewerbe geleistet, was für fremde Einflüsse auf sie gewirkt und wie sie die Kunst anderer Völker beeinflußt haben. Nicht für den Fachmann bestimmt, sondern für den gebildeten Laien, dem sie ein Führer durch die deutsche Kunst sein und den sie zum richtigen Verständnis und zur genußreichen

Betrachtung unserer Kunstdenkmäler anleiten will, schildert diese Kunstgeschichte in 18 umfangreichen Kapiteln das Werden und Wesen der deutschen Kunst von ihren ersten Anfängen bis zur Gegenwart, wobei sie die führenden Geister etwas ausführlicher, die kleineren oft sehr kurz beleuchtet, vielleicht nur ihre hervorragenden Werke aufzählt. Wer nicht tiefer in die Probleme der Kunst und ihrer Geschichte eindringen will und muß, dem wird das vorliegende Buch ein Handbuch sein, das in genügend erschöpfender Weise alles Nötige darbietet und das Studium umfangreicher Bücher erspart. Dem klar und unterhaltend geschriebenen Texte tritt ein reicher, den Inhalt veranschaulichender Bilderschmuck mit 25 Volltafeln berühmter Kunstwerke gleichwertig ergänzend zur Seite. Unter den Abbildungen findet sich mancherlei, das in ähnlichen Büchern selten zu sehen ist, während ganz Bekanntes und vielfach Dargestelltes weggeblieben ist. Der Wert des Buches wird außerdem erhöht durch ein alphabetisches Verzeichnis von Fachausdrücken auf kunstgewerblichem Gebiete, durch ein alphabetisch geordnetes Verzeichnis der Orte, an denen die im Buche behandelten Kunstobjekte sich befinden und durch ein Verzeichnis der im Buche genannten und behandelten Künstler, so daß allen berechtigten Ansprüchen gedient ist. Wer für seine Bibliothek ein bequemes, dabei vortreffliches Handbuch der Kunstgeschichte braucht, dem sei Schweitzers „Geschichte der deutschen Kunst" warm empfohlen.

3. **Käthe Struns**, Systematischer Leitfaden der Kunstgeschichte bis zum Beginne des 19. Jahrhunderts. Eine Übersicht. XI u. 152 S. Wien 1905, F. Deuticke. 2 M.

Wie schon der Titel andeutet, verzichtet das Buch darauf, eine rein kunstwissenschaftliche Publikation von lückenloser Darstellung und eingehender Ausführlichkeit zu sein, sondern es will in seiner knappen, tabellenähnlichen Form als ein erster Orientierungsbehelf für die kunstgeschichtliche Lektüre und den Unterricht, für Vorträge und Museumsbesuche, wohl auch als Taschenbuch für die Reise gelten. Unseres Erachtens eignet es sich mehr zur Wiederholung und Einprägung, zur Gewinnung einer klaren Übersicht über den bereits behandelten und verstandenen Stoff. Es sind die wichtigsten kunstgeschichtlichen Entwicklungen von der orientalischen Kunst bis zur Kunst des 18. Jahrhunderts kurz skizziert, während für die Kunst des 19. Jahrhunderts nur sieben Überschriften aufgestellt worden sind. Hier und da sind Zitate aus kunstwissenschaftlichen Werken hervorragender Fachgelehrter und Kunstschriftsteller eingeschaltet worden, um die Lehrer mit der einschlägigen Literatur bekannt zu machen. Bilder enthält der Leitfaden nicht. Wer einer solch knappen Übersicht zur Einprägung bedarf, dem wird der vorliegende Leitfaden gute Dienste leisten können.

4. Prof. Dr. **H. Luckenbach**, Kunst u. Geschichte. Mit Unterstützung des Großherzogl. Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus u. Unterrichts u. des Großherzogl. Badischen Oberschulrats herausg. 3. Teil: Die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts. 56 S. München 1905, R. Oldenbourg. 0,90 M.

Mit diesem Hefte legt der Herausgeber den Schluß seines prächtigen, dabei überaus billigen Bilderwerkes „Kunst und Geschichte" vor, dessen erster und zweiter Teil im 55. und 56. Jahresbericht (1902 und 1903) S. 436 und 412 mit großer Anerkennung besprochen worden ist. Dieser dritte Teil, der nur Abbildungen aus der deutschen Kunst des 19. Jahrhunderts in vortrefflicher Reproduktion bringt und bei der

Fülle des andrängenden Stoffes sich naturgemäß große Beschränkung auferlegen muß, enthält zunächst einige zusammenhängende Bemerkungen zu den Abbildungen, nämlich eine zusammenhängende Übersicht über die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts, sodann Bemerkungen zur Baukunst, Bildnerei und Malerei. Auch jedem einzelnen Bilde sind zur leichteren Orientierung einige kurze Bemerkungen und Erläuterungen beigegeben. Das Heft bildet eine würdige Fortsetzung zu seinen beiden Vorgängern und wird die gleiche warme Aufnahme wie diese finden.

5. Prof. Dr. **H. Luckenbach**, Olympia u. Delphi. 64 S. München 1904, R. Oldenbourg. 2,50 M.

Der Verfasser, der durch die Herausgabe der drei prächtigen, dabei überaus billigen Hefte „Kunst und Geschichte" der Veranschaulichung im Geschichtsunterricht einen wertvollen Dienst geleistet hat, bietet hier den höheren Schulen und allen, die sich mit griechischer Kunst und griechischem Leben beschäftigen wollen, ein neues Buch zur Veranschaulichung dar, das sich den beiden Heften zur „Kunst und Geschichte" ebenbürtig zur Seite stellt. Die Herausgabe desselben ist veranlaßt worden durch zwei neue im Verlage von R. Oldenbourg erschienenen Wandtafeln über Olympia und Delphi, zu denen der Verfasser das Textheft geschrieben hat. Das vorliegende Heft enthält die Erläuterungen zu den Wandtafeln und die verkleinerten Nachbildungen derselben, zusammen 79 Abbildungen. Es will ein Führer durch den heiligen Bezirk von Olympia und von Delphi sein, wobei die vortrefflichen Bilder an erster Stelle stehen sollen, das Textwort erst an zweiter Stelle kommt. Das Buch verbreitet sich zunächst über Lage und Bedeutung von Olympia und gibt einen Überblick über die Bauten, beschreibt dann die Bauten selber und erzählt zum Schluß vom Untergange Olympias und von seiner Ausgrabung. Die zweite Hälfte des Buches enthält dann in derselben Gliederung den Stoff über Delphi. Auch dieses Heft wird sich sicher sehr viel Freunde erwerben.

6. **David Koch**, Theodor Schüz. Ein Maler für das deutsche Volk. Mit 104 Abb. nach Ölgemälden, Ölskizzen u. Zeichnungen. 158 S. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. Geb. 3,60 M.

In schlichter Darstellung wird uns hier das Leben und Wirken eines deutschen Malers gezeichnet, der, nicht zu den ganz Großen im Reiche der Kunst gehörend, aber auch keiner von den Kleinen ist, sondern zu den klaren hellen Sternen am Himmel der Kunst zählt, die in natürlichem, kindlich reinem Lichte strahlen und zu den Lieblingen auch des Einfachsten im Volke berufen sind. Ein solcher Vertreter der Heimatkunst, ein Mann und Meister für das deutsche Volk, dem er manches seiner Lieder gemalt hat, ist der gemütvolle Schüz, der als schwäbischer Pfarrerssohn das Landleben und die Bauern seiner Heimat, die Arbeit und das Leben, die Liebe und den Tod, den Frühling im Erwachen unter den Ostergedanken stiller Landkinder, den Sommer in seiner Glut mit der Erntearbeit voll Segen, den Herbst mit seinen Reben und seiner sinnigen Lust, den Winter mit seinen rosigen Abendschatten und der schlittenfahrenden Dorfjugend gemalt und dabei nie nach hohen Dingen getrachtet, sondern sich begnügt hat mit dem Beifall einer kleinen, stillen Gemeinde, die sich labt und entzückt an den hellen Tönen schlichter Kunst. Das Buch schildert des Malers Jugendzeit von 1830—1848, begleitet von 1848—1854 den Kunstschüler auf die Karlsakademie nach Stuttgart, den jungen Maler von 1854—1866 in die Kunststadt Mün-

chen zu den Füßen Pilotys, 1858 nach Rom, 1866—1900 nach Düsseldorf und verbreitet sich in längeren Betrachtungen über den Künstler und seine Werke als Landschaftsmaler, Illustrator der Prachtausgabe von Silchers Volksliedern und Porträtmaler, um den letzten Abschnitt dem Künstler als Menschen und seiner Bedeutung für unsere Zeit zu widmen. 104 prächtige Abbildungen, Reproduktionen von Werken des Künstlers, zieren das vortrefflich ausgestattete Buch, das jedem Tische einer gebildeten Familie zur Zierde gereicht und warm empfohlen sei.

14. Verschiedenes.

1. **Ludwig Woltmann**, Die Germanen u. die Renaissance in Italien. Mit über 100 Bildnissen berühmter Italiener. VIII u. 150 S. Eisenach 1905, Thüringische Verlagsanstalt. 8 M.

Die italienischen Geschichtschreiber behaupten gern, daß die germanische Bevölkerung Italiens, die sich in den Stürmen der Völkerwanderung zu den eigentlichen Herren des alten Römerbodens gemacht hatte, sich sehr bald mit der Urbevölkerung vermischte oder zugrunde ging, so daß bei dem Wiedererwachen der Kultur in Italien während des Mittelalters und in der Renaissance die damaligen Träger der Macht und Bildung zu dem Glauben verführt wurden, sich für die späten Abkömmlinge der alten Römer und ihre Schöpfungen für eine neue Blüte des antiken Geistes zu halten. Dieser Anschauung entsprechend wurden zwei Hypothesen aufgestellt. Der ersten Hypothese, daß die alten Kulturrassen Italiens, aus einem jahrhundertelangen Schlummer erwachend, die neue Bildung und Gesittung ins Leben riefen, steht die andere Hypothese gegenüber, die in der Verschmelzung des römischen und germanischen Volkstums die Quellen für die neue Entwicklung zu erkennen glaubt. Diesen Hypothesen gegenüber will das vorliegende Buch den exakten Beweis führen, daß in anthropologischer Hinsicht weder Etrusker noch Römer und Griechen, sondern die eingewanderten Germanen, die Goten, Langobarden, Franken und Normannen im wesentlichen die Erzeuger der neuen Kultur Italiens gewesen sind, und daß nur eine geringe Anzahl von Talenten der vorgermanischen Bevölkerung zugeschrieben werden kann; daß es ferner in ideologischer Hinsicht falsch ist, von einem „Wiedererwachen des Altertums" zu sprechen, daß der geistige Inhalt der nachrömischen Kultur vielmehr ein wesentlich neuer ist. Um diesen Nachweis zu führen, verbreitet sich das Buch über die Ansiedelung der Germanen in Italien und die Entwicklung der italienischen Stände und Städte, geht dem Ursprung der berühmtesten italienischen Familien nach, stellt die germanischen Elemente in der italienischen Sprache zusammen, schildert die Wiedergeburt der Ideale in jener Zeit und weist dann nach, welchen Einfluß die von Germanen abstammenden Architekten und Bildhauer, Maler, Historiker und Humanisten, Naturforscher und Philosophen, Dichter und Musiker auf das Geistesleben der Renaissance und auch des neuen Italiens von 1750—1850 ausgeübt haben, um zu dem Schluß zu kommen, daß die nachrömische Kulturgeschichte Italiens keine Renaissance des Altertums, sondern im wesentlichen eine eigenartige Leistung der eingewanderten germanischen Rasse ist, daß die Germanen in Italien die meisten und größten Genies hervorgebracht haben, daß diese Leistung der Germanen nicht die Folge günstiger wirtschaftlicher Bedingungen oder einer zahlenmäßigen Überlegenheit, sondern der Ausfluß ihrer höheren natürlichen Begabung ist und daß sich die Kultur-

entwicklung Italiens auf Kosten der blonden Rasse, die von Jahrhundert zu Jahrhundert an Zahl abnimmt, vollzieht. Die mehr als 100 Bildnisse hervorragender italienischer Männer germanischer Abstammung sollen die Beweisführung stützen helfen. Das Buch verdient zweifellos große Beachtung.

2. **Hans von Wolzogen,** Aus deutscher Welt. Gesammelte Aufsätze über deutsche Art u. Kultur. 212 S. Berlin 1905, C. A. Schwetschke & Sohn. 3 M.

In fesselnder, gedankenreicher Sprache äußert hier ein geistvoller Schriftsteller in zwölf nicht allzu umfangreichen Aufsätzen, eigentlich mehr Skizzen, seine Stellung zu den verschiedensten Kulturfragen der Gegenwart. Die zwölf Arbeiten führen folgende Titel: „Deutsche Welt. Nachgedanken von einer Frühlingsfahrt als Vorwort; Äußerlich begrenzt — innerlich grenzenlos; Graf Gobineau und sein Rassenbuch; Zur Gobineau-Bewegung; Der Heroismus in der Rassenfrage; Gleiches Recht für alle; Die farblose Gefahr; Weihnachtsgedanken über Deutschtum und Christentum; Von der Erinnerung; Vom Mitleiden; Eine nicht ganz deutsche Entrüstung (‚lex Heinze'); Ein deutsches Fürstengeschlecht. Als Nachklang." Das Buch ist für jeden, der gern einmal abseits von der großen Heerstraße der täglichen Ereignisse liegenden Problemen an der Hand eines geistreichen Führers nachgehen möchte, sehr lesenswert.

3. Sammlung Göschen, Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. je 80 Pf.

Nr. 6. Dr. **Hermann Derichsweiler,** Geschichte Lothringens. 167 S.
Nr. 27. Prof. Dr. **Hermann Steuding,** Griechische u. römische Mythologie. 3. umgearb. Aufl. 146 S.
Nr 42. Prof. Dr. **Moriz Hoernes,** Urgeschichte der Menschheit. Mit 53 Abbild. 3., verm. u. verb. Aufl. 161 S.
Nr. 126. Dr. **Rudolf Much,** Deutsche Stammeskunde. Mit 2 Karten u. 2 Tafeln. 2., verb. Aufl. 140 S.
Nr. 16. Prof. Dr. **Richard Maisch,** Griechische Altertumskunde. Neu bearbeitet von Dr. Franz Pohlhammer. Mit 9 Vollbildern. 3., verb. Aufl. 220 S.
Nr. 266. Dr. **Gustav Diercks,** Spanische Geschichte. 152 S.
Nr. 270. Prof. Dr. **Ernst Bernheim,** Einleitung in die Geschichtswissenschaft. 156 S.
Nr. 19. Dr. **Julius Koch,** Römische Geschichte. 4. Aufl. 191 S.

Nr. 6, „Geschichte Lothringens", enthält auf engem Raume eine Fülle geschichtlichen Stoffes über den tausendjährigen Kampf um die deutsche Westmark. Seit dem Vertrage zu Verdun 843 bis zum Frankfurter Frieden 1871 ist das lothringische Zwischenreich ein Zank- und Streitapfel zwischen Frankreich und Deutschland gewesen. Neben der Darstellung der politischen Schicksale ist aber auch das kulturelle Leben nicht vergessen worden, so daß das Schriftchen zu einer ersten Orientierung sehr gut geeeignet ist. Wer tiefer in den Stoff eindringen möchte, dem sei die 1901 erschienene zweibändige „Geschichte Lothringens" von demselben Verfasser empfohlen.

Nr. 27 orientiert zunächst kurz und treffend über die Anfänge des griechischen Glaubens und Gottesdienstes, sodann über die griechische Religion seit dem Beginn des Homerischen Zeitalters, wobei Todesgottheiten und olympische Gottheiten unterschieden werden und alsdann über die Heroische Saye und Dichtung nach den verschiedenen Sagenkreisen. Im zweiten Teile wird dann das Religionswesen der Römer erörtert, wobei nach Möglichkeit die Beeinflussung desselben durch Griechenland

ausgeschieden und die ältesten Zeugnisse für das religiöse Leben stark berücksichtigt worden sind. Die Darstellung ist einfach und liest sich gut.

Nr. 42 ist in seiner ersten Auflage im 48. Jahresbericht (1895) S. 195, Nr. 126 im 53. Jahresbericht (1900) S. 349, Nr. 19 in zweiter Auflage im 51. Jahresbericht (1898) S. 298 angezeigt worden.

Nr. 16 gibt einen Abriß der griechischen Altertumskunde, also ein Bild des öffentlichen und häuslichen Lebens der alten Griechen nach seiner durch die Eigentümlichkeit von Land und Leuten gegebenen Grundlage, seiner zeitlichen Entwicklung wie örtlichen Verschiedenheit innerhalb der einzelnen Staaten. Deshalb schildert das Heft zunächst Land und Volk von Hellas im allgemeinen und beschränkt sich dann auf die beiden Städte, die in der Geschichte Griechenlands die hervorragendste Rolle gespielt und die Eigenart der beiden Hauptstämme, des ionischen und dorischen, am schärfsten ausgeprägt haben: Athen und Sparta. Das Heft ist mit neun Vollbildern geschmückt.

In Nr. 266 wird uns die Geschichte Spaniens vom grauen Altertum bis zur Gegenwart in 17 Kapiteln in sehr knapper und allgemeinverständlicher Darstellung vorgeführt, und zwar fast ausschließlich die politische Entwicklung, so daß recht viel Namen uns begegnen, von denen oft herzlich wenig gesagt wird. Zeittafel, Literaturnachweis und Namenverzeichnis vervollständigen das Bändchen.

In Nr. 270 gibt Professor Ernst Bernheim eine sehr knapp gefaßte allgemeinverständliche Einleitung in die Geschichtswissenschaft, die sich im wesentlichen darstellt als eine verkürzte Wiedergabe des Inhalts seines umfangreichen, bereits in dritter und vierter Auflage vorliegenden „Lehrbuches der historischen Methode", das im 57. Jahresbericht (1904) von uns besprochen worden ist. Wer nicht Geschichte studieren, sondern sich mit den einschlägigen Fragen nur des Interesses halber beschäftigen will, für den erscheint das vorliegende Bändchen in seiner einfachen, klaren Darstellung völlig geeignet. Es unterrichtet zunächst über Wesen und Aufgabe der Geschichtswissenschaft, dann über das Arbeitsgebiet derselben und zuletzt über die Arbeitsmittel oder über die Methodik der Geschichtswissenschaft.

Sämtliche sehr gut ausgestatteten, dabei recht preiswerten Bändchen seien warm empfohlen.

4. Mitteilungen aus der historischen Literatur. Herausgeg. von der Historischen Gesellschaft in Berlin u. in deren Auftrage redigiert von Dr. Ferd. Hirsch. 33. Jahrgang. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 8 M.

Diese Mitteilungen, in denen längere und kürzere Referate über alle wichtigen Neuerscheinungen der historischen Literatur geboten werden, sind wichtig und notwendig für alle, die diese Neuerscheinungen nicht sämtlich selbst prüfen können, doch aber auf dem laufenden bleiben möchten über die neueren Forschungen und zusammenfassenden Darstellungen aller Seiten des geschichtlichen Lebens. Es werden in jedem Jahrgange zumeist weit über 200 neue Werke angezeigt und von den verschiedensten Fachgelehrten besprochen. Eigentliche Schulbücher finden sich jedoch darunter sehr wenig. Das erste Heft enthält außerdem eine „Programmenschau", in der die in den verschiedenen Osterprogrammen der höheren Schulen enthaltenen geschichtlichen Arbeiten angezeigt und besprochen werden. Dazu kommen noch als Extrabeilage die Sitzungsberichte der historischen Gesellschaft zu Berlin. Die Mitteilungen seien allen Geschichtslehrern empfohlen.

X. Geographie.

Von

Paul Weigeldt,

Schuldirektor in Leipzig.

Das Jahr 1905 hat unter den Reisenden und Gelehrten, denen die erdkundliche Wissenschaft große Fortschritte ihrer Kenntnisse zu danken hat, grausame Ernte gehalten. Nachdem im Vorjahre Friedrich Ratzel plötzlich entschlafen ist, gingen im Verlaufe dieses Jahres vier Männer dahin, alle von höchster Bedeutung, doch unter sich unendlich verschieden: Adolf Bastian, Hermann von Wissmann, Elysée Reclus und Ferdinand von Richthofen.*) „Bastian steht an der Spitze der Neuentwicklung der Völkerkunde, von Richthofen hat in der uralten Geschichte der Erdkunde ein frisches Blatt aufgeschlagen; Wissmann ist ein glänzender Vertreter der kühnen Afrikaforscher aus der großen Zeit festländischer Entdeckungen im neunzehnten Jahrhundert, und Reclus stellt vielleicht den feinsinnigsten Kompilator des in ebendiesem Jahrhundert überreich zusammengeströmten Wissensstoffes dar."

Der bedeutendste war ohne Zweifel Ferdinand von Richthofen. Reisender und Gelehrter zugleich, erschloß er einerseits ein bestimmt umgrenztes Erdgebiet der Kenntnis und dem Verständnis und gab er anderseits der gesamten Erdkunde eine neue Richtung, indem er Ziel und Forschungsweise der Wissenschaft bestimmte.**) Er war ein Meister in einem örtlich und sachlich begrenzten Gebiete, in der Geomorphologie Ostasiens; aber er beherrschte zugleich die unendlich weit sich verzweigenden Felder der erdkundlichen Wissenschaft, die allgemeine Geographie so gut wie die Länderkunde, und in der Geschichte der Kartographie bilden seine Wegaufnahmen wie die ausgeführten Karten im Atlas von China ein stolzes Blatt. Was er veröffentlichte, war wissenschaftlich tief durchdacht, auch in der Form ausgereift, ein hoher Genuß für Gebildete, die lernen wollen, aber keine Darbietung für breite Leserkreise. Weiteren Kreisen nicht fachmännisch Gebildeter blieb darum sein Name fremder als der vieler Reisender und Gelehrter von geringerer, ja geringer Bedeutung.

Der Schulgeographie als solcher hat v. Richthofen nicht gedient. Wie ernst er sie aber betrieben wissen will, erhellt aus den Anforderungen, die er an den Lehrer der Erdkunde stellt. Wer sich behufs praktischer

*) Wir folgen in der Hauptsache den vortrefflichen Aufsätzen Dr. Felix Lampes in dem Geographischen Anzeiger (6. Jahrg., 1905, Heft XI, Seite 241 bis 244) und in der Umschau (9. Jahrg., 1905, Nr. 51, Seite 1014 bis 1016).

**) Vgl. hierzu v. Richthofens akademische Antrittsrede über Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie. Leipzig 1883, Veit & Comp.

Ausübung die „Schulgeographie" anzueignen strebt, schreibt er in seiner in Leipzig gehaltenen akademischen Antrittsrede, wird auch die Mittel und Wege kennen lernen müssen, durch welche die allgemeinen Ergebnisse der geographischen Wissenschaft gewonnen worden sind, und sollte die von der allgemeinen Geographie gelehrten Erscheinungen zu erklären und zu begründen verstehen.

Nach dem üblichen Zwischenraume von zwei Jahren fand in den Tagen vom 13. bis 15. Juni in Danzig, der deutschen Stadt des Ostens, der 15. Deutsche Geographentag statt, zu dem sich 362 Personen aus 104 Orten des Deutschen Reiches (355), Österreichs (3), Rußlands (3) und der Schweiz (1) eingefunden hatten. Als Hauptberatungsgegenstände für die wissenschaftlichen Verhandlungen waren bestimmt: Deutsche Südpolar-Expedition, Vulkanismus, Morphologie der Küsten- und Dünenbildung, Landeskunde Westpreußens und des Nachbargebietes sowie schulgeographische Fragen, denen satzungsgemäß stets eine Sitzung zu widmen ist.

Die Sitzung, in der die schulgeographischen Fragen erörtert wurden, fand wieder unter dem Vorsitze des Geh. Regierungsrates Prof. Dr. Kirchhoff statt. Zunächst berichtete der geschäftsführende Vorsitzende der ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht, Oberlehrer Heinrich Fischer in Berlin, über die Tätigkeit dieser Kommission während der Geschäftsjahre 1903—1905. Viel Erfreuliches war da nicht zu hören, läßt sich doch die jetzige Lage des geographischen Unterrichts zusammenfassen in den einen Satz: Unsere beiden alten unerläßlichen Forderungen seit dem Bestehen des Geographentages, Fortführung des Unterrichts bis zum jeweiligen Schulschluß und seine Erteilung durch Fachlehrer, sind noch weit ab von ihrer Erfüllung. Der Berichterstatter zeigte, daß die Erreichung beider Forderungen heute infolge einer immer wachsenden Reihe mehr oder minder entgegenstehender Forderung*) mehr erschwert ist als gegenüber der Schule von 1881 und daß es darum unsere Aufgabe sein müsse, die einigenden Momente in diesen scheinbar so verschiedenartigen Bestrebungen aufzudecken und zu pflegen. Vor allem seien die Biologen mehr Bundesgenossen und Konkurrenten, habe doch die von der (76.) Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte (in Breslau) ins Leben gerufene Kommission, die die Interessen des naturwirtschaftlichen Unterrichts an unseren höheren Schulen zu vertreten hat, auf Antrag ihrer biologisch-chemischen Subkommission folgende den geographischen Unterricht betreffenden Leitsätze zur Vorlegung an die Hauptversammlung angenommen:

1. Der Unterricht in der Erdkunde ist an allen höheren Schularten in angemessener Weise bis in die oberen Klassen durchzuführen.

---

*) Da sind neben den Anhängern der Reformschulen und den Freunden des unveränderten alten Gymnasiums die Freunde „der Kunst im Leben des Kindes", die Vertreter des Handfertigkeitsunterrichtes, die Sportkreise verschiedenster Art, die Philosophen, die uns die Propädeutik wieder als verbindliches Fach auf die Schulen bringen wollen, da sind anderseits die Hygieniker, die schon jetzt, und nicht mit Unrecht, die Anzahl der Schulstunden für nicht mehr überschreitbar erklären und nach Vereinfachung der Stundenpläne rufen, da sind die Biologen, die für ihre Fächer den unseren ganz ähnliche Forderungen an die Schulen stellen und, gestützt auf die Versammlungen der Naturforscher und Ärzte, mit großer Tatkraft verfechten.

2. Der erdkundliche Unterricht muß wie jeder andere von fachmännisch vorgebildeten Lehrern erteilt werden.

3. Es ist wünschenswert, daß das Studium der Erdkunde auf der Universität zu den naturwissenschaftlichen Studien in nähere Beziehung tritt.

Seine große Genugtuung darüber sprach der Geographentag in einer Resolution aus, in der „auch in Zukunft auf ein gedeihliches Zusammenwirken beider großer Vereinigungen" gehofft wurde.

Als zweiter Redner sprach Direktor Dr. Sebald Schwarz in Lübeck „Vom Bild im Geographie-Unterrichte". Er schränkte sein Thema zunächst dahin ein, daß er nur von kleinen Bildern reden wolle, und wies nach, daß diese neben den großen Anschauungsbildern, auch unseren besten, nicht nur berechtigt, sondern notwendig sind. Im Gegensatze zu der Warnung Oskar Jägers, daß durch zuviel Bilder die Phantasie erschlafft werde, meint er, daß die Phantasie eine Menge von Einzeleindrücken nötig habe, um daraus lebendige Gesamtvorstellungen zu gewinnen. „Wir müssen eine Sache von verschiedenen Seiten in verschiedenen Einzelheiten gesehen haben, um sie wirklich plastisch uns vorzustellen." Die vielen kleinen Bilder nun, die zur Ergänzung der größeren Typenbilder nötig sind, müssen so dargeboten werden, daß sie in wiederholter Betrachtung wirken. Es genügen also weder das Herumgeben von Bilder-Atlanten oder Büchern mit Abbildungen, noch die sonst so vortrefflichen Vorführungen im Skioptikon, noch auch die den Lehrbüchern und Schulatlanten beigegebenen Bilderanhänge, da wir in ihnen wieder nur Typen haben. Sonach bleibt nur übrig, daß jeder Lehrer Einzelbilder selbst sammelt — Prospekte, Zeitschriftenhefte, Abreißkalender, Ansichtspostkarten u. a. bieten reiche Ausbeute —, sie gruppenweise zusammenstellt und in Augenhöhe (am besten unter dem zu ergänzenden großen Charakterbilde) in der Klasse aufhängt. Gelegentliche Hinweise, orientierende Fragen, eingehendere Besprechungen u. a. m. werden die Schüler zu wiederholter, aufmerksamer Betrachtung anregen. Indem wir das, was den Schüler alltäglich umgibt, bedeutsam machen, ihm zum Verständnis bringen, arbeiten wir daran, Schule und Leben zu verbinden, und wer einmal erlebt hat, wie durch solch gemeinsames Sammeln und Betrachten, Fragen und Lernen die persönlichen Beziehungen zwischen sich und seinen Schülern sich immer enger schließen, wird wissen, daß auch diese kleine Sache der großen Aufgabe unserer Pädagogik dient, wie sie unlängst von berufenster Seite in den Worten ausgesprochen ist: Mehr Freude in der Schule!

Der dritte Vortrag, gehalten vom Privatdozenten Dr. Adolf Marcuse in Berlin, handelte „über die Notwendigkeit, beim Schulunterricht allgemeine Astronomie und mathematische Geographie mehr als bisher zu berücksichtigen. Er galt hauptsächlich der Beantwortung zweier Fragen:

1. Ist die allgemeine Bedeutung der Astronomie und ihres Nebenfaches, der mathematischen Geographie, wirklich so groß, daß sie ein unentbehrliches Bildungsmittel darstellen?

2. Wie lassen sich nach Bejahung der ersten Frage diese astronomisch-geographischen Gebiete dem Schulunterricht mit Erfolg zugänglich machen?

Für die Beantwortung der ersten Frage geht der Vortragende aus von dem Kantschen Satze, daß nichts erhebender sei für das Gemüt, als der gestirnte Himmel über uns und das moralische Gesetz in uns. Und so sei trotz der Schule das Interesse für die Astronomie noch im deut-

schen Volke lebendig. Die Grundlehren und Ergebnisse der Himmelskunde besitzen nicht nur einen hohen wissenschaftlichen Wert, sondern ihr Erkennen und Erfassen ist zugleich von prinzipieller und pädagogischer Bedeutung. Ferner sind die astronomischen Methoden von geradezu idealer Einfachheit, schlichter Durchsichtigkeit und imponierender Exaktheit, so daß sie auch für andere naturwissenschaftliche Zweige von vorbildlicher Bedeutung sein dürften. Endlich verfolgt die Astronomie hervorragend praktische Zwecke; beruhen doch auf astronomischen Messungen und auf Anwendungen astronomischer Lehren alle Orts- und Zeitbestimmungen auf der Erde, der öffentliche Zeitdienst und das gesamte Kalenderwesen. Der allgemeine Bildungswert der allgemeinen Astronomie und der mathematischen oder astronomischen Geographie unterliegt somit keinem Zweifel, aber auf welche Weise können beide Gebiete dem Schulunterrichte mit Erfolg zugänglicher gemacht werden? Es kann nur geschehen, wenn ihnen im Lehrplane der Schule und im Studiengange des Lehrers die gebührende Stellung eingeräumt wird. Besondere Stunden zur Unterweisung in den beregten Disziplinen sind nicht nötig, es genügt vielmehr, wenn ein Teil der mathematischen und physikalischen Stunden dazu verwendet wird, vorausgesetzt, daß der Unterricht sich zur wahrhaft induktiven, auf Beobachtung und Erfahrung begründeten Unterweisungsmethode erhebt, die dem Schüler auf Grund eigener, wenn auch noch so einfacher Beobachtungen jene köstliche Freude verschafft, mit eigenen Augen die Übereinstimmung von Theorie und Praxis zu erkennen, und daß allgemeine Astronomie einschließlich geographischer Ortsbestimmung zum Pflichtstudium der Mathematiker und zum obligatorischen Prüfungsfache für „angewandte Mathematiker" eingesetzt wird.

Als letzter Redner sprach Prof Dr. Rudolf Stoewer in Danzig über die Frage: Wie weit können geologische Fragen in dem Unterrichte der höheren Lehranstalten berücksichtigt werden? Einleitend gibt er einen kurzen geschichtlichen Überblick über die Stellung der Erdkunde an den höheren Lehranstalten überhaupt und über die Möglichkeit, in dem gegebenen Rahmen geologische Erörterungen mannigfacher Art mit dem geographischen Unterrichtsstoffe zu verbinden, im Vortrage selbst behandelt er ziemlich eingehend Umfang und Gegenstand dieser Erörterungen, und am Schlusse faßt er seine Darlegungen in folgende Thesen zusammen:

1. Es ist wünschenswert, daß wichtige Fragen der dynamischen Geologie, soweit sie als wissenschaftlich feststehend zu betrachten sind, in dem Erdkunde-Unterricht der höheren Lehranstalten zur Kenntnis der Morphologie der Erdoberfläche besprochen werden, in erster Linie solche, die Deutschland und Europa betreffen.

2. Besonders solche geologische Fragen sind im Unterrichte heranzuziehen, welche für die Handels- und Wirtschaftsgeographie einzelner Länder Bedeutung haben.

3. Der geographische Fachlehrer hat sich in der Besprechung geologischer Fragen nicht auf den Naturkunde-Unterricht zu verlassen; er hat selbst in erster Linie diese Fragen zu besprechen und muß mit dem Lehrer der Naturkunde, Physik und Mathematik möglichst in Beziehung treten.

4. Die Schule hat durch geologische Anschauungsmittel wie geologisch geordnete Steinsammlungen, Reliefs, ferner durch Exkursionen in die nähere Umgebung, durch fachkundige Führung der Schüler in natur-

wissenschaftlichen Museen, durch Hinweisung auf Vorträge das Interesse für geologische Fragen zu wecken und das Verständnis zu klären.

5. Zusammenfassende Behandlung ist in den oberen Klassen für einzelne Fragen zu empfehlen. Hypothesen sind aus dem Unterrichte fernzuhalten; gelegentliches Hinweisen auf Irrtümer früherer Zeiten ist zur Erweckung vorsichtiger Anschauung der Schüler ratsam.

6. Es ist wünschenswert, daß die Lehrpläne deutlicher auf die Berechtigung gewisser geologischer Fragen für den Unterricht in den höheren Lehranstalten eingehen.

Diese Thesen fanden nicht den erwünschten Anklang, wurden zusammengezogen und in nachfolgender Fassung angenommen:

1. Es ist wünschenswert, daß wichtige Fragen der dynamischen Geologie in dem Erdkunde-Unterricht der höheren Lehranstalten behandelt werden, damit das Verständnis für die Entstehung des Bodens und seiner Formen, vor allem in der Heimat, gefördert wird.

2. Um eine zusammenhängende Behandlung größerer erdgeschichtlicher Fragen zu ermöglichen, muß die alte Forderung der Fortführung des erdkundlichen Unterrichts durch die oberen Klassen höherer Lehranstalten von neuem betont werden.

Wenn man erwägt, wie bescheiden der Deutsche Geographentag in der Hereinziehung geologischer Erörterungen in den geographischen Unterricht ist, bedenkt, daß nur wichtige Fragen der dynamischen Geologie und auch diese nur in dem Erdkunde-Unterricht der höheren Lehranstalten behandelt werden sollen, in Betracht zieht, daß vor allem Verständnis für die Entstehung des heimatlichen Bodens und seiner Formen gefordert wird, wenn man verfolgt, wie sich Professoren der Geographie und Schulmänner zu dieser Sache äußern —

Prof. Dr. Hahn in Königsberg schrieb noch im letzten Jahrgange von „Petermanns Mitteilungen", daß er darin, daß Ritter in der Hereinziehung geologischer Erörterungen sehr vorsichtig verfuhr, nicht einen gewissen Mangel, sondern eher einen Vorzug der Ritterschen Methode sehe und daß auch jetzt noch die Erdkunde bei aller Verehrung für die befreundete Geologie sehr darüber zu wachen habe, daß ihr Hausrecht auch von geologischer Seite her immer geachtet werde.

Prof. Dr. Supan, der Herausgeber von „Petermanns Mitteilungen", hat in seiner Deutschen Schulgeographie tektonische Erörterungen grundsätzlich ausgeschlossen, andere geologische Hinweise nur insoweit aufgenommen, als sie seiner Ansicht nach auf Verständnis der Schüler rechnen können.

Prof. Dr. Neumann in Freiburg i. Br. hat im ersten Teile seines Lehrbuches der Geographie für höhere Lehranstalten geologisch-tektonische Erörterungen überall grundsätzlich ausgeschlossen. „Wie sollen sie von Schülern der drei Unterklassen auch nur annähernd aufgefaßt werden? Oder sollen wir unsere Jugend etwa geradezu zur oberflächlichsten Phrasenhaftigkeit erziehen?"

Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München schreibt in seinen Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes: „Die Besprechung von Bodenverhältnissen hat sich stets innerhalb des Fassungsvermögens der Kinder zu bewegen, und darf sich nicht etwa in geologische Betrachtungen verirren. Um ein Beispiel anzuführen: Die

schwäbisch-bayerische Hochebene hat in ihrem ganzen südlichen Teile den ausgeprägten Charakter einer Moränenlandschaft, und dieser Charakter bestimmt auch in erster Linie die wirtschaftlichen Verhältnisse, soweit nicht die großen Städte in Betracht kommen. Es wäre nun ganz verfehlt, auf der Stufe, wo diese Ebene zur Unterrichtsbehandlung kommt, von Gletschern, Moränen, Findlingen, Gletscherschliffen usw. zu sprechen, die ja gar nichts mit der wirtschaftlichen Geographie zu tun haben. Gleichwohl ist es sehr gut möglich, den Charakter der Moränenlandschaft in seinen Grundzügen auch dem zehnjährigen Kinde zum Bewußtsein zu bringen. Der ganze Boden vom Bodensee bis zur Donau bei Linz hinaus ist mit durchlässigem Kies und Geröll (Nagelfluh) bald dünn, bald bis zur Kirchturmhöhe bedeckt. (Beobachtung im Isartal und bei Erdarbeiten in der Stadt.) Unter diesem Kies liegt eine für Regenwasser undurchlässige Schicht (der Flinz), der fast bei allen Grabungen in den Straßen Münchens zutage kommt, an der Isar bei Bogenhausen und zwischen Beerwein und Höllriegelsgreuth aber offen zutage liegt. Die durchlässige Kiesschicht ist ein schlechter Boden für Feldbau; der undurchlässige Flinz und der Decklehm in den zahlreichen Mulden der Kiesschicht ein guter Untergrund für See- und Moorbildung. Daher die geringe Ausdehnung der Ackerfläche, die um so größere Ausdehnung der Wälder, Wiesen, Weiden. Daher der mäßige Getreidebau, der nicht für den eigenen Bedarf genügt, dafür Holzhandel, Ton- und Torfindustrie, Viehzucht und Jagd. Das ist das Wesentliche. Wörter aber, wie „Moränenlandschaft", „Flinz", brauchen die Kinder auf dieser Stufe gar nicht zu wissen, geschweige denn Begriffe wie Diluvium und Tertiär, aber der Lehrer sollte von diesen Begriffen Kenntnis haben" —

wenn man das überlegt und die Kindesnatur auf ihre Leistungsfähigkeit, den Unterrichtsstoff auf seine praktische Verwertbarkeit hin prüft, dann kommt man immer und immer wieder zu der Überzeugung, daß geologische Kenntnisse wohl „recht eigentlich das Fundament der geographischen Wissenschaft",*) aber keineswegs des geographischen Unterrichts in der Volksschule bilden.

Eine wirklich beachtenswerte Äußerung über „Modernen Geographie-Unterricht" finden wir in der Zeitschrift „Schiffbau" vom 9. August 1905, Nr. 22 ff.:

Die praktische Ideenrichtung der Amerikaner tritt in einer kürzlich erschienenen Notiz des großen New Yorker Schiffahrtsblattes „Shipping Illustrated" zutage. Die Notiz gibt Anregungen für Verbesserungen des amerikanischen Schulunterrichts, die zum Teil auch für uns von Interesse sind. So wird dem Geographieunterricht in den New Yorker Schulen empfohlen, der Frage nach dem praktischen Bedürfnis bei der Auswahl des Lehrstoffes mehr Rücksicht zu schenken, damit Fragen nach der Lage von Städten wie Aberdeen, Bombay, Yorkshire usw. in Kontoren nicht mehr vorkommen könnten. „Solche Dinge," heißt es, „sollte jeder, der eine Schule besucht hat, am Schnürchen wissen." Das Blatt erzählt dann von der Methode eines einfachen Landschullehrers in der Umgegend New Yorks, der vor Jahren seinen Geographieunterricht an die Tageszeitung

*) Vgl. von Richthofen, Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie, Seite 12 bis 16.

anknüpfte und seine Zöglinge sehr gründlich mit ihrem Inhalte vertraut machte. Der Abschnitt Schiffsnachrichten war eine seiner Spezialitäten. Seine Schüler mußten auf der Karte jeden Hafen, der dort genannt war, auffinden, einen Begriff von der wahrscheinlichen Ladung des Schiffes geben können und eine vernünftige Vorstellung haben von dem Werte der Ladung und des Schiffes, von der Arbeit, die in dem Baue eines Schiffes steckt, von den politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen der Länder, woher das Schiff kam und wohin es segelte. Die Schüler wurden so in die Lage versetzt, vernünftig über das, was sie lasen, zu sprechen und herauszufinden, was sie nicht wußten. „Schulbücher," heißt es am Schlusse des Artikels, „sind auf ihre Weise alle recht gut, aber im heutigen Gesellschaftsleben kommt es auf die Anwendbarkeit der wissenswerten Dinge an, und es ist besser, wenn man das herauszufinden versteht, was einer nötig hat, als wenn man jemand den Kopf mit einer ganzen Menge Daten füllt, die wertlos sind oder selten verlangt werden."

Literatur.

I. Methodisches.

1. **Otto Barchewitz**, Schuldirektor, Neue Bahnen im heimatkundlichen Unterrichte. 29 S. (Sonderabdruck aus den „Pädagogischen Studien" 26. Jahrg., Heft 1.) Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 50 Pf.

Der Vortrag enthält nichts Neues, es ist aber in ihm das gute Alte — von neuen Bahnen ist durchaus keine Rede — so zusammengefaßt, daß wir ihn gern empfehlen. Der Nutzen für den Unterricht wird keinem aufmerksamen Leser ausbleiben.

2. **F. Günther**, Schulinspektor, Die Heimat im Schulunterrichte. Vortrag, auf der Seminarkonferenz zu Alfeld am 10. Juni 1886 gehalten. 2. Aufl. 26 S. Hannover 1905, C. Meyer. 50 Pf.

Daß der vorliegende Vortrag immer noch begehrt wird, ist um der Sache willen mit Freude zu begrüßen, daß aber der Verfasser die seit dem ersten Erscheinen des Vortrages veröffentlichte einschlägige Literatur vollständig unberücksichtigt gelassen hat, nimmt uns wunder.

3. Dr. **A. Bargmann**, Schuldirektor, Methodik des Unterrichts in Erdkunde in Volks- u. Mittelschulen. IV u. 104 S., mit 25 Fig. auf 5 Tafeln. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,40 M.

Wir geben zunächst dem Verfasser das Wort. In einer psychologisch-methodischen Einführung „bietet die Methodik zuerst eine gedrängte Darstellung der allmählichen Entwicklung des Begriffs Erdkunde und der unterrichtlichen Bestrebungen auf diesem Gebiete. Dabei werden die Quellen der jetzt herrschenden Ansichten hervorgehoben. Sie gibt dann eine straffe Definition von Erdkunde*) und bestimmt von da aus die Aufgabe des erdkundlichen Unterrichts, erörtert in einem allgemeinen Teile Unterrichtsstoff und Unterrichtsform bei Heimat und

*) Erdkunde oder Geographie ist die Wissenschaft von den Wechselbeziehungen des Unorganischen (Boden, Wasser, Luft = physische Erdkunde) und Organischen (Pflanzen, Tiere = biologische Erdkunde, Mensch = Anthropogeographie) auf der Oberfläche des Planeten Erde.

Nichtheimat und verfolgt in einem *besonderen Teile* die zehn erdkundlichen Elemente*) immer durch Heimat und Nichtheimat hindurch, um die methodische Kleinarbeit zu veranschaulichen. Schließlich werden die aufgestellten Grundsätze mit drei ausführlichen unterrichtlichen Anschauungsbeispielen aus Heimat, Vaterland und Fremde belegt. Der *Anhang* bringt erdkundliche Werke und Lehrmittel, außerdem fünf Tafeln mit Faustskizzen zu den drei Lektionen und zu dem Kapitel über Boden.

Der allgemeine Teil gibt Stoffpläne für die verschiedensten Schulsysteme, setzt sich insbesondere mit dem Berliner Plan auseinander und untersucht die formalen Stufen auf ihre Brauchbarkeit für den erdkundlichen Unterricht. Der besondere Teil geht an keinem noch so schwierigen Gebiete vorüber; er weist der Himmelskunde und mathematischen Erdkunde ihren Platz innerhalb des übrigen erdkundlichen Betriebes an und erörtert eingehend die noch strittige Behandlung des Bodens nach Höhe, Stoff und Form und die Behandlung des Klimas in Heimat und Fremde. Dabei wird ununterbrochen Bezug genommen auf dieselbe Heimat mit ihren bestimmten Verhältnissen, um die Übertragung des Ganzen auf jede beliebige andere Heimat zu ermöglichen. So möchte diese Methodik selbst ein Gesamtanschauungsbeispiel für den ganzen erdkundlichen Unterricht sein."

Alles das erkennen wir an, wir geben selbst zu, daß die vorliegende Methodik als „ein Gesamtanschauungsbeispiel für den ganzen erdkundlichen Unterricht" dienen kann; aber daß in ihr „einmal wieder der Standpunkt nüchternster Betrachtung betont werde" (Vorwort**), bestreiten wir, ja „gewisse Anzeichen berechtigen uns zu der Annahme", daß auch mancher in des Verfassers Sinne unterrichtete Schüler in seinen Aufsätzen „Redensarten schreiben wird, Worte, denen die Vorstellungen abgehen".

Zunächst sind wir nicht einverstanden mit der *Auswahl des Stoffes* und mit dem erkennbaren *Zwecke des Unterrichts*. Von den erdkundlichen Elementen werden die Gestalt, der Boden nach Stoff und Form und Wetter und Klima eingehender erörtert, als es Beschränkung auf Unentbehrliches erfordert, und so gewiß auch der Unterricht „zur Übung des Verstandes" Anlaß bieten soll, keinesfalls darf die sichere Erwerbung einer Reihe von Kenntnissen vernachlässigt und die Erhebung des Gemütes und die Veredelung des Willens versäumt werden.

Weiter wird uns *vielerlei dem Schüler zu bald geboten*. Vom zweiten Schuljahre ab sollen die Wetterbeobachtungen in ein besonderes Wetterbuch eingetragen werden (Seite 9) und das dritte „stellt geregelte umfassende Wetterbeobachtungen an, die zu allgemeinen Ergebnissen über das heimatliche Klima führen" (Seite 10). *Im zweiten*

*) Lage, Grenzen, Gestalt, Größe, Höhe, Gestalt und Stoff des Bodens, Bewässerung, Wetter und Klima, Pflanzen, Tiere, Mensch.

**) Das Vorwort beginnt folgendermaßen: „Dr. Friedrich August Finger gibt in seiner Anweisung zum Unterrichte in der Heimatkunde im Anhange die kleinen Aufsätze einiger Schüler. Der eine schreibt Redensarten, Worte, denen die Vorstellungen abgehen; der andere schreibt nüchtern, aber inhaltsvoll. Der erste Schüler war „bisher anderswo unterrichtet worden". Gewisse Anzeichen berechtigen mich zu der Annahme, daß ein gut Stück des erdkundlichen Unterrichts unserer Zeit im Fahrwasser des ersten Schülers treibt. Es kann also nichts schaden, wenn einmal wieder der Standpunkt nüchternster Betrachtung betont wird."

Schuljahre bereits mißt der Verfasser mit seinen Siebenjährigen „tatsächlich" die Höhe der Neumarktschule (15 m), des Frauenkirchturms (50 m) und der Korbitzer Schanzen über der Schützenwiese (100 m) oder läßt er sie diese Höhen „abschätzen", im dritten Schuljahre gewinnt er die Begriffe absolute und relative Höhe, und als er den Achtjährigen auf ihren Wunsch sagt, von welchem Punkte aus die Höhe der Vermessungssäule an der Nossener Straße gemessen worden ist (von da aus, wo die Elbe ins Meer mündet), da möchten die Kleinen auch noch wissen, wie man das macht. Kinder des zweiten Schuljahres sollen 23 Begriffe der Gestaltung des Bodens (z. B. steile und flache Böschung, Tal, Talboden, Haupttal, Nebental, Seitental, Becken — Seite 39 — und 8 Stoffe des Bodens kennen lernen: Ackererde, Sand, Lehm, Ton, Riesensteingranit, Plossengranit, Dobritzer Porphyr und roten Pechstein (Seite 43); das dritte Schuljahr ergänzt diesen Begriffsschatz auf 28 und 18 und leitet Sätze und Gesetze über den Boden und seine Wirkungen ab, die bereits im vierten Schuljahre die abstrakte kurze Form annehmen. Der erste der im dritten Schuljahre zu gewinnenden Sätze lautet folgendermaßen: „Die gegenwärtigen Formen sind entstanden: 1. durch Hebung des Bodens; 2. durch Senkung; 3. durch Arbeit des Wassers (des frierenden und des spülenden) und des Windes, die die Felsen zerstören (Verwitterung), die Trümmer fortschaffen (Beförderung) und an anderen Stellen niederlegen (Ablagerung). Es ist auch möglich, daß die Ergebnisse der Verwitterung an Ort und Stelle liegen bleiben: Tiefenverwitterung (Porzellanerde!)." Neben sieben solcher Sätze und Gesetze werden im dritten Schuljahre auch noch zehn Ergebnissätze über die Entstehung der heimatlichen Gesteine gewonnen. Kinder des dritten Schuljahres antworten: „Die Muschelabdrücke im Pläner sagen mir, daß dort, wo jetzt Pläner ist, einst Wasser gestanden haben muß, in denen diese Muscheln gelebt haben; der Pläner ist der Kalkschlamm, der sich in diesem Wasser zu Boden gesetzt hatte; er ist durch den Druck fest geworden. Daraus, daß jetzt der Boden des Wassers trocken liegt, kann ich schließen, daß sich dieser Teil des Bodens gehoben hat. — Der Ton und Sand von Schletta und Kaschka muß auch im Wasser abgesetzt worden sein; auch dieser Boden muß sich gehoben haben. Da ich aber in dem Ton kleine Stückchen Braunkohle finde, die von Pflanzen herstammen, kann ich mir denken, daß der Boden erst hoch gelegen hat, dann hat er sich gesenkt, und es hat Wasser darüber gestanden; und dann hat er sich wieder gehoben; denn heute ist er trocken" (Seite 45). So geht es weiter und weiter. Wenn wir selbst annehmen, daß derartige Dinge in die Volksschule gehörten, Kinder des dritten Schuljahres gehen sie absolut nichts an, sie sind auch in sprachlicher Hinsicht noch gar nicht entsprechend gefördert. Der Verfasser verkennt nicht bloß die Aufgabe des Unterrichts als solche, er verkennt sie auch im Hinblicke auf die Kindesnatur, die er in hohem Maße überschätzt. Und ist es nicht auch zuviel verlangt,

wenn man an Kinder **des vierten Schuljahres** beim Vorzeigen eines Stückes Sandstein das Verlangen stellt: „Entscheidet, ob es ist Urgestein, Durchbruchsgestein oder Absatzgestein!" und wenn sie im Anschlusse an den Stoff des Bodens erkennen sollen, „ob das Erzgebirge, das Massengebirge, wirklich nur durch Hebung und Senkung entstanden ist,"

wenn „schon am Ende **des dritten Schuljahres** auf Grund der Beobachtungen folgende Erkenntnisse über das Klima gewonnen sein möchten:

A. Wärme: 1. Wir haben den Wechsel der vier Jahreszeiten, im einzelnen:

a) das Wintermittel beträgt + 1/2° C,
b) „ Frühlingsmittel „ + 8° C,
d) „ Sommermittel „ + 17° C,
c) „ Herbstmittel „ + 9° C.

2. Das Jahresmittel + 9° C. — 3. Der Abstand zwischen Sommer und Winter ist erträglich (= gemäßigt). — 4. Die Jahreswärme ist nicht zu hoch und nicht zu tief (= gemäßigt). — 5. Der Abstand zwischen Tag- und Nachtwärme ist erträglich. — 6. Der Ostwind erhöht im Sommer die Wärme, im Winter erniedrigt er sie. — 7. Der Westwind ist im allgemeinen ein milder Wind.

B. Wind: 1. Wir haben (in Meißen) vorherrschend West- und Südwind. — 2. Meißen hat seltener Ostwind. — 3. Westwind ist im allgemeinen mild. — 4. Westwind bringt Feuchtigkeit. — 5. Ostwind ist im Sommer warm, im Winter kalt. — 6. Ostwind ist immer trocken.

C. Niederschläge: 1. Meißen hat Niederschläge zu allen Jahreszeiten. — 2. Hauptniederschläge fallen im Sommer. — 3. Niederschlagssumme = 580 mm. — 4. Manchmal flüssig (Regen), manchmal fest (Hagel, Schloßen, Graupeln, Schnee). — 5. Manchmal Landregen, manchmal Platzregen. — 6. Ostwind = immer trocken. — 7. Westwind = feucht. — 8. Landregen an Westwind gebunden. — 9. Platzregen manchmal ohne West- u. Ostwind.

D. Luftdruck: Durchschnitt 751 mm.

E. Himmel: Im Jahre 40 bis 50 Tage heiter und trübe, 120 bis 130 Tage trübe.

F. Besonderes: Gewittertage 20 bis 30 Tage mit Nebel = 60 bis 70.

Neben den Tatsachen unter A bis F noch das Gesetz:

Die Wärme nimmt ab mit der Höhe oder ist abhängig von der Höhenlage. Dieses Gesetz ist hier wieder nur der Ausdruck für einzelne Beobachtungen aus der Heimat. Das Verständnis der Ursache wird erst im sechsten Schuljahr erschlossen.

wenn „wir uns im zweiten Schuljahre auf den Erwerb folgender Anschauungsbegriffe beschränken (!):

1. Kleidung: Sommer- und Winterkleidung nach Farbe, Stoff und Schnitt. 2. Sommer- und Winternahrung, Arbeit im Garten, Feld, Wald und Weinberg, auf der Wiese, die Mühlen, der Schlachthof. 3. Wohnung: Steinbruch, Ziegelei, Zimmerplatz, Ofenfabrik, Porzellanfabrik, Gasanstalt, überhaupt Gesundheit betreffend: das Krankenhaus, die Turnhalle, die Bäder, die Schleusen. 4. Das Lernen: die verschiedenen Arten von Schulen, Theater, Kapelle, Kirche, Dom. 5. Der Verkehr: Fußweg, Feldweg, Landweg, Talstraße, Bergstraße (Windung, Schleife, die Fahrstraße, der Bürgersteig, der Marktplatz. Geleise, Übergänge, Eisenbahnbrücke (Pfeiler und Bogen), Personenzug, Güterzug, Haltestelle, Bahnhof, Personenbahnhof, Güterbahnhof, elektrische Straßenbahn, elektrische Lastbahn, die Post. Die Wasserstraße: die Fahrrinne, die Male, Schleppzug, Schleppdampfer, Kettendampfer, Personendampfer, Boote, Haltestelle, Boothafen, Kai, Ausladeplatz, Floß, Bergfahrt, Talfahrt. 6. Die Verwaltung: das Rathaus, der Bürgermeister, der Gemeindevorstand, Amtshauptmannschaft, Landrat, Amtsgericht, Bezirksmeldeamt.*) 7. Ansiedelungsformen: Stadt, Landhaus, Schloß.*)

wenn Kinder des ersten Schuljahres täglich Beobachtungen vornehmen müssen, die „sich auf Wärme, Wind (Richtung und Stärke), Niederschläge (Form), den Himmel (heiter, trübe) erstrecken, feststellen müssen, daß

*) Wie verträgt sich mit diesen Forderungen für das zweite Schuljahr, was wir Seite 10 und Seite 63 lesen? Seite 10: „Bei Punkt 3 sind wir für das dritte Schuljahr zufrieden, wenn der Schüler die wichtigsten Begriffe erwirbt: Stadt, Dorf, Bürgermeister, Grenze des Stadtgebiets usw." Seite 63: „Auf dieser Stufe (im dritten Schuljahre!) ist also nur das Allernotwendigste von der Verwaltung zu bieten, was für die Landeskunde gebraucht wird!" Landrat, Amtsgericht, Bezirksmeldeamt fehlen da.

„der Wind meist aus dem Triebischtale, selten von Cölln her weht," „daß die Wolken mit dem Winde vom Triebischtale her kommen (da ist der Himmel trübe — Wetterseite), daß der Wind von Cölln keine Wolken bringt (da ist der Himmel heiter), daß beim Platzregen die Tropfen gerade herunterfallen" usw.

Nicht befreunden können wir uns weiter damit, daß Europa erst im 7. und die außereuropäischen Erdteile im 8. Schuljahre behandelt werden sollen, zunächst aus dem Grunde, weil dann Kinder, die aus der zweiten Klasse entlassen werden, gar nichts von den fremden Erdteilen erfahren, dann auch deshalb, weil das deutsche Vaterland vielerlei zur Besprechung bietet, das erst mit möglichst reifen Schülern, also mit solchen des 8. Schuljahres besprochen werden möchte.

Und warum jede Landschaft in unwiderruflich gleicher Reihenfolge nach folgenden Gesichtspunkten behandeln? Die Lage, die Grenzen, die Grundgestalt und Glieder, die Größe, den Boden, die Bewässerung, das Klima, die Pflanzen, die Tiere und die Menschen. Warum auch für Einzelobjekte so starre Schemas aufstellen? Beispielsweise für den Fluß: 1. Der Name des Gewässers; 2. die Quelle; 3. die Mündung; 4. Hauptrichtung; 5. Form des Laufes; 6. die Länge; 7. das Gefälle; 8. die Wassermenge; 9. die Geschwindigkeit; 10. die Kraft und Arbeit. Über die Reihenfolge selbst wollen wir nicht streiten, wiewohl beispielsweise Prof. Dr. Sophus Ruge in seiner „Kleinen Geographie" durch alle sechs Auflagen hindurch die Bewässerung vor dem Boden behandelt hat, aber man wird — ebenso wie bei Gestalt und Stoff des Bodens (Seite 36) — manchmal gezwungen sein, einzelne „Punkte miteinander zu behandeln oder sie wenigstens teilweise nicht zu trennen, mitunter wird es sich sogar, wenn auch nicht gerade notwendig machen, so doch sehr empfehlen, einzelne Punkte umzustellen". Gleichartiges immer und immer wieder „nach demselben Schema" behandeln, ermüdet den Schüler nicht nur, sondern langweilt ihn im hohen Grade.

Genau so monoton erscheint mir die vorgeschlagene Zielangabe. So sehr wir mit dem Verfasser einverstanden sind, wenn er Zielen, wie: Wir lernen Italien als ein dichtbevölkertes Land kennen — Wir lernen Österreich-Ungarn als ein vielgestaltiges Land kennen — Wir betrachten das Land der alten Griechen und Mazedonier — Wir betrachten das Wunderland Indien — nichts Besonderes nachrühmt, und so gern wir ihm beipflichten, wenn er eine einfache Ankündigung, wie: Wir besprechen nun Skandinavien oder Schweden-Norwegen, oder: Wir wollen das Elbsandsteingebirge kennen lernen, für genügend hält, so wenig sagen uns seine Angaben für die Ziele zweiten und dritten Grades zu (Ich will die Grundgestalt der Landschaft erkennen. — Ich will die Größe der Landschaft erkennen. — Ich will den Boden des Elbsandsteingebirges kennen lernen. — Ich will die Höhe des Elbsandsteingebirges kennen lernen. — Ich will die Gestalt und Gliederung des Bodens kennen lernen usw. usw.), und so wenig gefällt uns das Ziel: Wir wollen die zweite Landschaft des Vaterlandes kennen lernen, das Elbsandsteingebirge.

Noch einiges! Wir halten es durchaus nicht „für verkehrt, die Schilderung in die Darbietung aufzunehmen"; „ihr Platz ist" keineswegs „das Ende der ganzen Lektion". — „Wenn ich das Klima weiß für irgend einen Punkt auf der ganzen großen Erdkugel, dann kann ich mir ein Bild davon machen, wie die Leute dort ihre Häuser bauen". — Woher wissen die Kinder, daß Bergen „der Hauptfischmarkt Nor-

wegens ist?" Genügt es wirklich, wenn sie wissen „Stockholm, 300 000 Einwohner, Landeshauptstadt" — „Haparanda, Wetterstation?" — Sollen sich Kinder des vierten Schuljahres beim Zeigen einer Himmelsgegend nach dem Windkreuz an der Decke richten? — Warum wird Sachsens Größe erst (im 4. Schuljahre) in Quadratmeilen, später (im 6. Schuljahre) in Quadratkilometern gegeben? — Was soll der Hinweis: Der Sulitelma = 1900 m ist fast $1^1/_2$ mal so hoch wie der Brocken? — Ist der Zschirnstein höher als der Winterberg? — Muß Heimatliches schon behandelt werden, wenn es erst „im nächsten Jahre notwendig gebraucht wird?"

Damit genug. Wir würden uns mit dem Büchlein nicht so eingehend behandelt haben, wenn es uns des dazu erforderlichen Zeitaufwandes nicht würdig erschiene. Ja, es tut uns leid, daß der Verfasser neben dem Guten und Wertvollen so vielerlei Anfechtbares und Tadelnswertes bietet. Bargmanns Methodik der Erdkunde ist ein anregendes Werkchen, jedoch ist eine gründliche Durcharbeitung für eine neue Auflage dringend erforderlich. Je mehr es dem Verfasser gelingen wird, seine Darbietungen auch den Forderungen des praktischen Lebens und dem Verständnis der Kindesnatur anzupassen, in desto höherem Maße wird es sich als Führer in der Praxis des erdkundlichen Unterrichts bewähren.

4. **Heinrich Fischer**, Oberlehrer, Methodik des Unterrichts in der Erdkunde Ein Hilfsbuch für Seminaristen und Lehrer. 168 S., mit 5 Skizzen im Text Breslau 1905, F. Hirt. 1,80 M.

Das ist ein Buch, das man mit gutem Gewissen empfehlen kann. Außer einer einleitenden Erörterung über die Stellung von Lehrer, Lehrgegenstand und Schüler zueinander enthält es zwei Hauptteile, die von der wissenschaftlichen Weiterbildung des Erdkundelehrers für seinen Beruf und von dem Unterrichte in der Erdkunde handeln. Für die wissenschaftliche Weiterbildung fordert der Verfasser genaue Kenntnis der Karte und sorgfältige Lektüre geographischer Werke. Im zweiten methodischen Teile gibt er zunächst die wichtigste Literatur zur Methodik der Erdkunde, dann Vorbemerkungen über das, was das Kind für den Erdkundeunterricht mitbringt, über Lehrziel und Lehraufgabe im allgemeinen, über die Elemente des Lehrganges, über die geschichtliche Entwicklung des Erdkundeunterrichts und über den Lehrgang im einzelnen, endlich eine ausführliche methodische Darstellung des geographischen Unterrichts. Die letztere gliedert sich in zwei Kurse, von denen sich der erste mit dem Beginn des geographischen Unterrichts und seiner ersten Weiterführung (Unterstufe, für einfache Schulverhältnisse Abschluß), der zweite mit dem Unterrichte in den oberen Klassen achtklassiger Gemeindeschulen und in denen von weiterentwickelten Anstalten (Mittelschulen und Präparandenanstalten) befaßt. Ein Anhang enthält: Behördliche Lehrpläne und Verwandtes (aus den „Allgemeinen Bestimmungen" — Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule — Der Lehrplan für die höheren Lehranstalten Preußens vom Jahre 1901 — Der Lehrplan für die Präparandenanstalten und Lehrerseminare Preußens vom 1. Juli 1901).

Alle diese Ausführungen sind ebenso anregend wie praktisch, man liest sie mit steigendem Interesse. Daß man ab und zu einmal anderer Ansicht ist, kann nicht wundernehmen, schreibt doch der Verfasser beispielsweise: „Kulturgeographie treibe man dagegen mit seinen Kindern (in einfachen Schulverhältnissen) nicht, sie gehört nicht in dieses Alter" und

„Wir sind ja sicher nicht im Irrtume, wenn wir immer wieder betonen, daß die eigentlich geographische Betrachtungsweise (die länderkundliche wie die allgemein geographische) für das jüngere Schüleralter noch gar nicht paßt, und daß man ganz allgemein gut täte, den geographischen Unterricht unten zugunsten eines nur teilweise geographischen Heimatkundeunterrichts, ja vielleicht auch des naturkundlichen und geschichtlichen Unterrichts zu beschränken, wenn man ihn dafür oben erheblich erweiterte." Wir haben uns über die mitunter „überaus" maßvollen Ansichten des Verfassers gefreut, sie tun einem ordentlich wohl in einer Zeit, in der man „des Guten" nicht genug tun kann. „Auch auf dieser Stufe (den oberen Klassen)," schreibt der Verfasser, „wird eine Methode, die überall begründend vorgehen will, nicht am Platze sein; denn auch jetzt noch ist weder die allgemeine geistige Reife der Schüler, noch im besonderen der Umfang und der Inhalt ihres physikalischen Könnens groß genug, um eine wirklich begründende Länderkunde versuchen zu dürfen. Wenn man doch immer bedenken wollte, daß die Länderkunde die letzte und schwierigste Blüte erdkundlicher wissenschaftlicher Arbeit ist, dann würde man sich hüten, sie mit noch fast ganz unreifen Köpfen betreiben zu wollen."

Und nun sei das Buch nochmals wärmstens empfohlen.

5. **Ernst Hupfer**, Seminarlehrer, Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Für Lehrer und Seminaristen bearb. 2. verb. Aufl. 123 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 1,50 M.

Diese zweite Auflage der Hupferschen Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule ist tatsächlich eine „verbesserte" und verdient darum mindestens dieselbe Empfehlung wie ihre Vorgängerin (vgl. Pädag. Jahresbericht, 54. Jahrg., 1901, S. 414). Immer noch nicht einverstanden sind wir mit dem Verzeichnis von Schulkarten, Schulatlanten, geographischen Wandbildern und geographischen Lernbüchern und mit der Auswahl der Bücher für die Hand des Lehrers. Einerseits fehlen Werke, die anderen aufgeführten mindestens gleichwertig sind: Debes-Weineck, Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen, Lehmann-Petzold, Atlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten, Andrees Allgemeiner Handatlas, Bargmanns Methodik des Unterrichts in der Erdkunde in Volks- und Mittelschulen; Grubers Werke methodischen Inhalts, die Kerpschen Werke, Hettners Geographische Zeitschrift u. a. m., anderseits sind Werke aufgenommen, die es nicht verdienen, wenigstens nicht im Hinblicke auf den besonderen Zweck. Was sollen die Handatlanten von Debes und von Stieler — Andree natürlich auch eingerechnet — unter den Schulatlanten? Wenn „die meisten der für Volksschulen (nur dieser?!) bestimmten Lern- oder Realienbücher an zu großer Stofffülle, Belastung mit zuviel Namen und Zahlen, zu weitgehender politischer Einteilung und Beimengung ungeographischer Zutaten leiden", was soll dann die Tromnau-Schlottmannsche Erdkunde? Kennt der Verfasser Supans meisterhafte Deutsche Schulgeographie? Und wenn er sie kennt, warum wird sie nicht aufs wärmste empfohlen. „Dieses Buch sollte sich jeder Lehrer der Geographie ansehen, besonders der, welcher das Heil noch in der Nomenklatur erblickt. Es zeigt ihm, wie von einem Meister der geographischen Wissenschaft der Bildungsstoff für die höhere Schule ausgewählt und behandelt wird." Wenn die geographischen Lehrbücher von E. von Seydlitz „zwei große Mängel" haben, warum wird dann Ausgabe E für höhere Mädchenschulen empfohlen? Wenn Diesterwags **Populäre** Himmelskunde mit ihren 400 Seiten (ohne den

geschichtlichen Abriß nur 369 Seiten!) „viel zu weitgehend" ist, was soll dann die große, nicht nur 388, sondern 473 Seiten umfassende Ausgabe der Astronomischen Erdkunde von Martus, eines **Lehrbuches der angewandten Mathematik?** „Ratzels Erde und Leben, über 1400 Seiten, ist zu groß", sicher aber nicht für den, dem man die dreimal so umfangreiche Allgemeine Länderkunde von Sievers empfiehlt. Usw. usw. Die geographischen Bilderwerke von Hölzel, Lehmann und Wünsche zählen jetzt mehr Blätter. Eine Karte von Deutschland von Schmidt und Jakob gibt es nicht. Mendelsohn, Delitzsch u. a. sind doch wohl nur Druckfehler?

6. **H. Nowack**, Geographie. Erster Teil des Unterrichts in den Realien. Eine methodische Anweisung mit Lehrproben für die verschiedenen Zweige des realistischen Unterrichts in der Volksschule. Bearb. von Nowack, Paust, Sieber und Steinweller. 5. verb. Aufl. 80 S., mit 15 in den Text gedr. Fig. Breslau 1905, F. Hirt. 75 Pf.

Es mag sein, daß die vorliegende fünfte Auflage eine „verbesserte" ist — die vierte Auflage war uns nicht zugegangen —, es bedarf aber noch mancherlei der Berichtigung. Der Verfasser wird nicht umhin können, sich mit der neu erschienenen einschlägigen Literatur vertraut zu machen.

7. **Konrad Schröder**, Vorschullehrer em., Führer durch die Lehrmittel Deutschlands unter Mitwirkung von Schulmännern herausgeg. 3. Band: Geographie. 97 S., mit 7 Abbild. Magdeburg 1905, Friese & Fuhrmann. 1 M.

Wenn man erwägt, auf wie leichte Weise ein aufs gründlichste bearbeiteter und reich illustrierter Lehrmittelkatalog unserer großen Buchhandlungen zu haben ist, dann erscheint der vorliegende Führer im Preise von 1 M. für nur eine Abteilung nahezu als überflüssig und das um so mehr, als in ihm jede Karte, jedes Bild usw. ohne Rücksicht auf den unterrichtlichen Wert aufgezählt wird.

II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. **H. Bandemer**, Lehrer, Die Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien mit besonderer Berücksichtigung der Stadt Königsberg i. Pr. in schulgemäßer Form für das dritte Schuljahr dargestellt. VI u. 79 S. Königsberg 1905, Gräfe & Unzer. 1,50 M.

Den in dem Buche vorliegenden Versuch, den heimatkundlichen Lehrstoff nach seiner geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Seite in schulgemäßer Form für das dritte Schuljahr darzustellen, müssen wir in mehrfacher Hinsicht als nicht besonders geglückt bezeichnen. Einmal ist Heimatkunde Heimatkunde und nicht Landeskunde (was sollen Orte wie Palmnicken, Warnicken, Rauschen, Cranz u. a. in 30 und mehr Kilometer Entfernung?), zum andern ist Heimatkunde nicht Geographie, Geschichte und Naturkunde, sondern sie hat nur das Verständnis der wichtigsten Vorbegriffe dieser Unterrichtsfächer zu vermitteln, zum dritten liegt mancherlei des Gebotenen nicht im Interessenkreise der Kinder des dritten Schuljahres, die Gestaltung und Beschaffenheit des Bodens ist viel zu stiefmütterlich behandelt usw. Alle dem läßt sich aber in einer neuen Auflage abhelfen.

2. **Rob. Felgner**, Oberlehrer, Heimatkunde im achten Schuljahre. Geologischer Aufbau. 6 Lektionen. 36 S., mit Wandtafelskizzen. Dresden 1905, A. Huhle. 90 Pf.

Daß der Verfasser die geologischen Belehrungen über die Heimat aus dem dritten und vierten Schuljahre hinausweist, billigen wir im

großen und ganzen; seinem Vorschlage, sie in das achte Schuljahr zu verweisen, können wir aber nicht beitreten. Nach unserem Dafürhalten müssen Beziehungen zwischen Fremde und Heimat hergestellt werden, sobald und so oft die geologische Besonderheit entlegener Landschaften es fordert. Wir sehen auch gar keinen Grund ein, warum die (doch dürftigen) Belehrungen über den Bernstein nicht gegeben werden könnten, wenn der geographische Unterricht seine Erwähnung fordert. Und was hat der Diamant, was der Schwefel u. a. m. mit dem geologischen Aufbau der Heimat des Verfassers zu tun? —

Als Unterrichtsthemen werden folgende aufgestellt: Was erzählt uns die Steinkohle aus der frühesten Geschichte unserer Heimat? — Heute soll der Sandstein die Erzählung aus der Kindheit unserer Heimat fortsetzen. — Was kann uns der Kalkstein aus der Kindheit unserer Heimat erzählen? — Heute lassen wir uns von den Syenitsteinbrüchen des Plauenschen Grundes etwas aus der Kindheit unserer Heimat erzählen. — Heute lesen wir auf dem Bilde, wie Feuer und Wasser die feste Erdrinde unserer Heimat gebildet haben. — Zum Schlusse müssen wir uns von unserer Heimaterde noch erzählen lassen, wie die feste Erdrinde einen erdigen Überzug bekommen hat. Die Behandlung dieser Themen ist nicht übel. Unverständlich ist uns, warum die erste Lektion, die über die Steinkohle, „überall möglich, ja unentbehrlich" sein soll. Im heimatkundlichen Unterricht als solchem müssen heimische Zustände, heimische Erscheinungen und heimische Vorgänge die Führung übernehmen. Und noch eins! Im Vorworte heißt es: „Der Schüler soll nun den inneren Zusammenhang zwischen den Bewohnern und der Scholle, auf der sie leben, begreifen lernen." Im Buche selbst haben wir davon recht, recht wenig gefunden.

3. Dr. **Christian März**, Seminaroberlehrer, **Berg und Tal der Heimat. Geologisch-geographische Wanderungen in der Amtshauptmannschaft Löbau.** 70 S. Löbau 1905, J. G. Walde. 80 Pf.

An zwölf ausgewählten Beispielen zeigt der Verfasser, wie man an Ausflügen in der Heimat nicht nur die Kenntnis der heimischen Landschaft, sondern auch die Grundlehren der allgemeinen (dynamischen) Geologie vermitteln kann. Möchte seine Arbeit, ein wertvoller Beitrag zum Unterrichte in der Heimatkunde, die gebührende Beachtung finden und recht viele zur Nacheiferung anspornen!

4. **Erich Linnarz, Heimatkunde der Provinz Brandenburg. Zum Gebrauch in Volks-, Vor- und Mittelschulen, sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten mit Berücksichtigung der neusten Bestimmungen bearb. 6., mehrmehrfach verb. und erweiterte Aufl. 64 S., mit einer farbigen Karte. Berlin 1906, Rosenbaum & Hart. 50 Pf.**

„Man muß sich wirklich wundern, daß ein solches Werkchen geschrieben werden konnte, noch mehr aber, daß eine fünfte Auflage nötig wurde." So schrieben wir im vorletzten (56.) Jahrgange dieses Pädagogischen Jahresberichtes — und heute haben wir eine neue, die sechste Auflage vor uns liegen. Wahrlich, wenn man von der Verbreitung des Büchleins einen Schluß ziehen müßte auf den geographischen, nein, auf den heimatkundlichen Unterricht in den Schulen der Provinz Brandenburg, man müßte die Kinder bedauern.

geschichtlichen Abriß nur 369 Seiten!) „viel zu weitgehend" ist, was soll dann die große, nicht nur 388, sondern 473 Seiten umfassende Ausgabe der Astronomischen Erdkunde von Martus, eines **Lehrbuches der angewandten Mathematik?** „Ratzels Erde und Leben, über 1400 Seiten, ist zu groß", sicher aber nicht für den, dem man die dreimal so umfangreiche Allgemeine Länderkunde von Sievers empfiehlt. Usw. usw. Die geographischen Bilderwerke von Hölzel, Lehmann und Wünsche zählen jetzt mehr Blätter. Eine Karte von Deutschland von Schmidt und Jakob gibt es nicht. Mendelsohn, Delitzsch u. a. sind doch wohl nur Druckfehler?

6. **H. Nowack**, Geographie. Erster Teil des Unterrichts in den Realien. Eine methodische Anweisung mit Lehrproben für die verschiedenen Zweige des realistischen Unterrichts in der Volksschule. Bearb. von Nowack, Paust, Sieber und Steinweller. 5. verb. Aufl. 80 S., mit 15 in den Text gedr. Fig. Breslau 1905, F. Hirt. 75 Pf.

Es mag sein, daß die vorliegende fünfte Auflage eine „verbesserte" ist — die vierte Auflage war uns nicht zugegangen —, es bedarf aber noch mancherlei der Berichtigung. Der Verfasser wird nicht umhin können, sich mit der neu erschienenen einschlägigen Literatur vertraut zu machen.

7. **Konrad Schröder**, Vorschullehrer em., Führer durch die Lehrmittel Deutschlands unter Mitwirkung von Schulmännern herausgeg. 3. Band: Geographie. 97 S., mit 7 Abbild. Magdeburg 1905, Friese & Fuhrmann. 1 M.

Wenn man erwägt, auf wie leichte Weise ein aufs gründlichste bearbeiteter und reich illustrierter Lehrmittelkatalog unserer großen Buchhandlungen zu haben ist, dann erscheint der vorliegende Führer im Preise von 1 M. für nur eine Abteilung nahezu als überflüssig und das um so mehr, als in ihm jede Karte, jedes Bild usw. ohne Rücksicht auf den unterrichtlichen Wert aufgezählt wird.

II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. **H. Bandemer**, Lehrer, Die Heimatkunde als Grundlage für den Unterricht in den Realien mit besonderer Berücksichtigung der Stadt Königsberg i. Pr. in schulgemäßer Form für das dritte Schuljahr dargestellt. VI u. 79 S. Königsberg 1905, Gräfe & Unzer. 1,50 M.

Den in dem Buche vorliegenden Versuch, den heimatkundlichen Lehrstoff nach seiner geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Seite in schulgemäßer Form für das dritte Schuljahr darzustellen, müssen wir in mehrfacher Hinsicht als nicht besonders geglückt bezeichnen. Einmal ist Heimatkunde Heimatkunde und nicht Landeskunde (was sollen Orte wie Palmnicken, Warnicken, Rauschen, Cranz u. a. in 30 und mehr Kilometer Entfernung?), zum andern ist Heimatkunde nicht Geographie, Geschichte und Naturkunde, sondern sie hat nur das Verständnis der wichtigsten Vorbegriffe dieser Unterrichtsfächer zu vermitteln, zum dritten liegt mancherlei des Gebotenen nicht im Interessenkreise der Kinder des dritten Schuljahres, die Gestaltung und Beschaffenheit des Bodens ist viel zu stiefmütterlich behandelt usw. Alle dem läßt sich aber in einer neuen Auflage abhelfen.

2. **Rob. Felgner**, Oberlehrer, Heimatkunde im achten Schuljahre. Geologischer Aufbau. 6 Lektionen. 36 S., mit Wandtafelskizzen. Dresden 1905, A. Huhle. 90 Pf.

Daß der Verfasser die geologischen Belehrungen über die Heimat aus dem dritten und vierten Schuljahre hinausweist, billigen wir im

großen und ganzen; seinem Vorschlage, sie in das achte Schuljahr zu verweisen, können wir aber nicht beitreten. Nach unserem Dafürhalten müssen Beziehungen zwischen Fremde und Heimat hergestellt werden, sobald und so oft die geologische Besonderheit entlegener Landschaften es fordert. Wir sehen auch gar keinen Grund ein, warum die (doch dürftigen) Belehrungen über den Bernstein nicht gegeben werden könnten, wenn der geographische Unterricht seine Erwähnung fordert. Und was hat der Diamant, was der Schwefel u. a. m. mit dem geologischen Aufbau der Heimat des Verfassers zu tun? —

Als Unterrichtsthemen werden folgende aufgestellt: Was erzählt uns die Steinkohle aus der frühesten Geschichte unserer Heimat? — Heute soll der Sandstein die Erzählung aus der Kindheit unserer Heimat fortsetzen. — Was kann uns der Kalkstein aus der Kindheit unserer Heimat erzählen? — Heute lassen wir uns von den Syenitsteinbrüchen des Plauenschen Grundes etwas aus der Kindheit unserer Heimat erzählen. — Heute lesen wir auf dem Bilde, wie Feuer und Wasser die feste Erdrinde unserer Heimat gebildet haben. — Zum Schlusse müssen wir uns von unserer Heimaterde noch erzählen lassen, wie die feste Erdrinde einen erdigen Überzug bekommen hat. Die Behandlung dieser Themen ist nicht übel. Unverständlich ist uns, warum die erste Lektion, die über die Steinkohle, „überall möglich, ja unentbehrlich" sein soll. Im heimatkundlichen Unterricht als solchem müssen heimische Zustände, heimische Erscheinungen und heimische Vorgänge die Führung übernehmen. Und noch eins! Im Vorworte heißt es: „Der Schüler soll nun den inneren Zusammenhang zwischen den Bewohnern und der Scholle, auf der sie leben, begreifen lernen." Im Buche selbst haben wir davon recht, recht wenig gefunden.

3. Dr. **Christian März**, Seminaroberlehrer, **Berg und Tal der Heimat. Geologisch-geographische Wanderungen in der Amtshauptmannschaft Löbau.** 70 S. Löbau 1905, J. G. Walde. 80 Pf.

An zwölf ausgewählten Beispielen zeigt der Verfasser, wie man an Ausflügen in der Heimat nicht nur die Kenntnis der heimischen Landschaft, sondern auch die Grundlehren der allgemeinen (dynamischen) Geologie vermitteln kann. Möchte seine Arbeit, ein wertvoller Beitrag zum Unterrichte in der Heimatkunde, die gebührende Beachtung finden und recht viele zur Nacheiferung anspornen!

4. **Erich Linnarz, Heimatkunde der Provinz Brandenburg. Zum Gebrauch in Volks-, Vor- und Mittelschulen, sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten mit Berücksichtigung der neusten Bestimmungen bearb. 6., mehrmehrfach verb. und erweiterte Aufl. 64 S., mit einer farbigen Karte. Berlin 1906, Rosenbaum & Hart. 50 Pf.**

„Man muß sich wirklich wundern, daß ein solches Werkchen geschrieben werden konnte, noch mehr aber, daß eine fünfte Auflage nötig wurde." So schrieben wir im vorletzten (56.) Jahrgange dieses Pädagogischen Jahresberichtes — und heute haben wir eine neue, die sechste Auflage vor uns liegen. Wahrlich, wenn man von der Verbreitung des Büchleins einen Schluß ziehen müßte auf den geographischen, nein, auf den heimatkundlichen Unterricht in den Schulen der Provinz Brandenburg, man müßte die Kinder bedauern.

Die Heimatkunde der **Provinz Brandenburg** umfaßt 60 Seiten und behandelt auf 3 Seiten das Schulhaus und seine Umgebung,
„ 11 „ die geographischen Vorbegriffe,
„ 6 „ den Stadtbezirk Berlin,
„ 15 „ die Provinz Brandenburg,
„ 19 „ das Deutsche Reich und
„ 6 „ die Erdteile, Erdmeere und deutschen Schutzgebiete.

Abgesehen davon, daß die Behandlung des Deutschen Reiches (mit 42 Gebirgen, 3 Hochebenen und 2 Höhenzügen, 2 Meeren, 3 Meerengen, 113 Flüssen und Flußarmen, 18 Landseen und 25 Kanälen, den einzelnen Regierungsbezirken der preußischen Provinzen, den Kreishauptmannschaften Sachsens — der Verfasser weiß nur von vieren! —, den Kreisen Bayerns usw.) und der Erdteile (Asien z. B. mit 85 Namen auf 17 Zeilen!), der Erdmeere und der deutschen Schutzgebiete (Kaiser-Wilhelms-Land allein mit 19 Namen) mit Heimatkunde der Provinz Brandenburg ganz und gar nichts zu tun hat, fragt man sich, was in einer Heimatkunde eine dreiseitige Betrachtung des Globus (mit Länge der Erdachse und des Äquators, Umfang der Erde, Flächeninhalt ihrer Oberfläche und Körperinhalt der Erde: 2600 Millionen Kubikmeilen), Wesen, Entfernung und Größe der Sonne (d = 200 000 Meilen, U = 600 000 Meilen, O = 110 000 Millionen Quadratmeilen, J = 3500 Billionen Kubikmeilen usw.) und des Mondes u. v. a. soll.

So etwas bietet ein Lehrer unserer Reichshauptstadt unter dem Titel: Heimatkunde, und dabei schreibt er noch im Vorworte: „Da der Unterricht in der Heimatkunde als **eine Vorbereitung** auf den späteren **geographischen Unterricht** anzusehen ist, so wurde jener **von allen fremden Beimischungen gereinigt.**"

5. **Johann Doiwa**, Kleine Heimatkunde von Niederösterreich. Ein Wiederholungsbüchlein für Volksschüler. II u. 33 S., mit 5 Kartenskizzen, 19 Ansichten aus Niederösterreich und einem doppelseitigen Titelbilde. Wien 1906, A. Pichlers Witwe & Sohn. 40 Pf.

Wir bezweifeln, daß Schüler das Büchlein mit Interesse lesen werden.

6. **Paul Pohle**, Von der Heimatkunde zur Erdkunde. Ein Beitrag zur speziellen Methodik des erdkundlichen Unterrichts, theoretisch begründet und praktisch dargestellt an dem nach landschaftlichen Einheiten gegliederten Vogtlande. 111 S., mit 6 Skizzen und 2 Bildern im Texte, sowie 28 Skizzen u. Gäblers Schulhandkarte des Vogtlandes im Anhange. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 2 M.

Das vorliegende Buch sucht die Frage zu beantworten: Wie ist der Übergang von der Heimatkunde (sie umfaßt nach des Verfassers Ansicht „nur den Heimatort mit seiner nächsten Umgebung, die mit den Kindern bequem durchwandert werden kann") zur Erdkunde zu gestalten? (Unter Erdkunde ist dabei Behandlung aller Gebiete verstanden, welche dem Kinde nicht unmittelbar zur Anschauung gebracht werden können, sondern bei denen die Geschicklichkeit des Lehrers ein Phantasiebild erzeugen soll, das der Wirklichkeit möglichst entspricht) und stellt in seinem theoretischen Teile folgende Forderungen auf: 1. Suche richtige Raumvorstellungen zu erzielen durch deutliche Veranschaulichung der Begriffe Kilometer, Wegstunde, Eisenbahnstunde, Quadratkilometer und Quadratmeile, sowie durch fortgesetztes Anwenden dieser Maße beim Schätzen, Messen und Berechnen der Entfernungen! — 2. Sorge

für genaue Orientierung im Raume! — 3. Behandle geschlossene Landschaftsbilder, deren erstes den Kindern psychologisch nahe liegt! — 4. Suche mit allen Mitteln im Geiste der Kinder von vornherein ein plastisches Bild der zu besprechenden Landschaft zu erzeugen! Versichere dich stets, daß die Kinder nicht das Kartenbild, sondern wirkliche geographische Objekte im Sinne haben! — 5. Verbinde die zusammengehörigen Gebiete am Schlusse zu einem Ganzen, welches sodann das Maß für die folgenden Gebiete abgibt! — 6. Bringe deine Schüler durch fleißige Benutzung der Handkarte neben der Wandkarte, sowie durch Zeichnen von Kartenskizzen von den Elementen des Kartenverständnisses zum Kartenlesen! In dem praktischen Teile zeigt der Verfasser, wie diesen Forderungen im Unterrichte nachgekommen werden kann — nachgekommen werden kann. Er möchte nämlich nicht, daß seine Arbeit schablonenhaft angewendet werde; „es hieße," sagt er ganz treffend, „die Lehrkunst zum Handwerk, ja zur Maschinenarbeit herabdrücken." Mannigfach aber und wertvoll sind die „Anregungen und Winke", die der Verfasser in und mit seiner Arbeit gibt. Aus diesem Grunde empfehlen wir das fleißig gearbeitete Schriftchen warm und wünschen ihm recht zahlreiche aufmerksame Leser.

Was die Auswahl des gebotenen Stoffes im einzelnen und seine Anordnung in der Behandlung angeht, so wird sich darüber wohl schwerlich völlige Einstimmigkeit erzielen lassen. Einige Bedenken aber müssen wir zum Ausdruck bringen. Wir verstehen nicht, warum bereits auf **der ersten Stufe** des erdkundlichen Unterrichts ein Eingehen auf **die Geologie** des Landes **unbedingt erforderlich** sein soll, noch viel weniger, aber, wie man bei neun- und zehnjährigen Kindern schon reden kann von der Erde als einer Feuerkugel, von dem Urmeere, von der Faltung der Erdrinde, von Verwerfungen, von der Entstehung der Erze, von Urzeit, Altertum (älterem, mittlerem und jüngerem), Neuzeit u. a. m. Auch mit der Anordnung des Stoffes (der Reihenfolge der Lektionen) sind wir nicht einverstanden. Warum mit der Einführung in die Karte des Vogtlandes beginnen, wenn es „sich empfiehlt, zunächst ganz ohne die neue Karte zu arbeiten" (Seite 9)? Warum Bad Elster und dessen Umgebung (vgl. Seite 12) eher als die engere Heimat? Und sollte nicht die „Vogtländische Schweiz" — „das Grünsteingebiet nördlich von Plauen" natürlich nicht — ebensovielen Kindern des Vogtlandes psychologisch gleich nahe liegen wie Bad Elster? Alles will individuell behandelt sein. Warum wird der allgemeine Satz: Der Wald versorgt uns mit Trinkwasser (10. Lektion, Seite 92), nicht früher gewonnen, da die Kinder bei Behandlung der „Culmschieferhochebene im Westen" erfahren (8. Lektion, Seite 69), daß der Syrauer Forst die Stadt Plauen durch die Syrauer Wasserleitung mit Trinkwasser versorgt? Wozu Kindern, und gar Kindern des vierten Schuljahres, Namen erklären, die ihrer Deutung noch harren (Seite 69)? Was soll ihnen „eine Handels-, eine Industrieschule (Kunstschule für Textilindustrie)", eine Baugewerkenschule? was Belehrungen wie, „Für die Hebung(!) der Industrie aber sorgen verschiedene Schulen (Webschulen)" usw. Alle diese Ausstellungen haben natürlich nicht zum Zwecke, den Wert des Buches herabzusetzen und seiner Brauchbarkeit Abbruch zu tun, sondern sie sollen nur darauf hinweisen, daß die Darbietungen des Verfassers noch weiterer Durcharbeitung würdig sind. Vielleicht zieht der Verfasser bei einer Neuauflage das und jene Bedenken in Erwägung.

7. **E. von Seydlitzsche Geographie**, Anfangsgründe der Geographie, bearb. von Paul Gockisch. Eine Vorstufe zu der für höhere Mädchenschulen bestimmten Ausgabe E. 48 S., mit 28 teilweise farb. Karten und Abbild., sowie einer Farbentafel „Die Hauptformen der Erdoberfläche". Breslau 1906, F. Hirt. Kart. 60 Pf.

Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 ist an den preußischen höheren Mädchenschulen beim erdkundlichen Unterrichte in der sechsten Klasse seitens der Schülerinnen kein Lehrbuch zu benutzen. Trotzdem wird in dem vorliegenden Hefte eine Vorstufe zu der „auf Grund des neuen preußischen Lehrplanes bearbeiteten" Ausgabe E der Seydlitzschen Geographie (für höhere Mädchenschulen dargeboten), die „im wesentlichen den Lehrstoff enthält, der nach der Betrachtung der Heimat und vor der eingehenden Behandlung größerer Länderräume den Gegenstand des erdkundlichen Unterrichts an mittleren und höheren Schulen bildet" — in der stillen Erwartung, „daß sie den Kindern behufs Wiederholung eine Einprägung des im Unterrichte Besprochenen in die Hand gegeben werde". Was soll man dazu sagen! Wir verstehen ein derartiges Beginnen nicht.

Der Inhalt der Vorstufe ist nach unserem Dafürhalten für Mädchen des vierten Schuljahres zum größten Teil ungeeignet. Lehren denn unsere geographischen Methodiker ganz umsonst? —

8. Dr. **W. Wolkenhauer**, Prof., Landeskunde der freien Hansestadt Bremen und ihres Gebietes. 5. verb. Aufl. 40 S., mit einem Karten- u. Bilderanhang. Breslau 1905, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Diese fünfte Auflage enthält die bei einer Landeskunde immer wieder nötigen neueren Zahlenangaben und Einzelberichtigungen, ist aber auch sonst durch Zusätze und Anmerkungen vielfach ergänzt und verbessert.

9. **H. Pfaff**, Kreisschulinspektor, Landeskunde des Großherzogtums Hessen. 3. verl. Aufl. 36 S. mit 14 Abbild. Breslau 1905. F. Hirt. Kart. 60 Pf.

Gewiß ist die vorliegende dritte Auflage eine verbesserte, das wesentlichste Stück der erforderlichen Verbesserung, das Zusammenarbeiten des innerlich Zusammengehörigen, hat sie uns noch nicht gebracht.

10. Dr. **K. Kirchner**, Oberlehrer Prof., Landeskunde der Großherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. 4. durchges. Aufl. 40 S. mit 12 Abbild. Breslau 1905, F. Hirt. Kart. 60 Pf.

Diese vierte Auflage bringt außer einer Anzahl kleinerer und größerer Verbesserungen und Zusätze, unter denen die Zusammenstellung der Städte am Schlusse sich für Wiederholungen brauchbar erweisen wird, eine Vergrößerung des Bilderanhanges um einige charakteristische Küstenbilder: Küste der Stoltera, westlich von Warnemünde, Uferschutz auf dem Fischlande bei Wustrow und Küstenbild von Warkenhagen im Klützer Ort. Hoffen wir, daß in der nächsten Auflage die einzelnen geographischen Momente ineinander verwebt erscheinen.

11. Dr. **G. Hertel**, Prof., Landeskunde der Provinz Sachsen u. des Herzogtums Anhalt. 3. völlig umgearb. Aufl. besorgt von Dr. A. Mertens, Oberlehrer. 52 S., mit 25 Abbild. Breslau 1905, F. Hirt. Kart. 60 Pf.

In der vorliegenden Neubearbeitung ist die Provinz Sachsen den neueren Forderungen der geographischen Methodik entsprechend in natürliche Landschaftsgebiete zerlegt worden. Einem einleitenden Kapitel über Lage und Grenzen folgt nunmehr die Behandlung der sieben Landschaften: das Land rechts von der Elbe — die Altmark — 2. Sorge

Harzvorland — der Harz — Mansfeld und die Thüringer Grenzplatte — Thüringen — die Halle-Leipziger Tieflandsbucht. Leider sind dabei weder die physische und die politische Geographie, noch die einzelnen physikalischen Objekte ineinander verarbeitet. Ein sehr wichtiges Stück der Neubearbeitung ist also unterblieben. Der Landschaftskunde folgen ein Abriß der Geschichte und Abschnitte über Abstammung und Religion der Bewohner, über Größenverhältnisse und Einteilung und über staatliche Einrichtungen. Der Bilderanhang hat durch Verwendung besseren Papiers bedeutend an Wert gewonnen.

12. Landschaftsbilder aus dem Königreich Sachsen. Unter Mitwirkung bewährter Fachleute herausgeg. von Dr. Emil Schöne. 9 Abteilungen mit zahlreichen Abbildungen u. je einer topograph. und orohydrograph. Karte. Meißen 1905, H. W. Schlimpert. Subskriptionspreis der einzelnen Teile geh. ca. 1,50 M., geb. ca. 2 M. Einzelpreis ca. 25 Pf. höher.

1. Teil: Dr. A. Simon, Seminaroberlehrer, Das Vogtland. IV und 72 S., mit 13 Abbild.
6. Teil: K. May u. Dr. K. Tittel, Seminaroberlehrer, Das Oschatzer Hügel- und Tieflandsgebiet zwischen Mulde und Elbe. VIII u. 60 S., mit 14 Abbild.
8. Teil: Dr. Hans Stübler, Die Sächsische Schweiz. VIII u. 48 S., mit 13 Abbild.
9. Teil: Dr. Emil Schöne, Die Elbtallandschaft unterhalb Pirna. VI u. 122 S., mit 14 Abbild.

Da unser engeres Vaterland trotz einer Menge gut brauchbarer Vorarbeiten noch keine zusammenhängende Landeskunde besitzt, forderte der Leiter des sächsischen Seminarwesens, der nunmehr verstorbene Geheime Schulrat Grüllich, im Mai 1902 eine Reihe von Lehrern an den ihm unterstellten Unterrichtsanstalten auf, sich zu gemeinsamer Bearbeitung einer sächsischen Landeskunde zusammenzuschließen. Der Gedanke fand freudigen Widerhall und noch im Herbste desselben Jahres wurden auf dem Seminarlehrertage zu Dresden nach dem Vorschlage des jetzigen Herausgebers die Grundsätze festgelegt, die als Richtlinien für die Bearbeitung dienen sollten.

Da der moderne Landschaftsbegriff neben den physischen Faktoren, die an der Umgestaltung der Erde arbeiten, hauptsächlich auch in der menschlichen Kulturarbeit ein wesentliches Moment sieht, das die Herausbildung und Fortentwicklung der Landschaft mit bedingt, so besteht das Wesen der Landschaft in der innigen Wechselwirkung zwischen dem Boden und seinen Bewohnern. Dementsprechend galt es, bei der Bearbeitung der Landschaftsbilder in gleicher Weise Boden und Volk, physische Bodengrundlage und kulturgeographische Belebung zu berücksichtigen und in ihrem Wechselverhältnis zu beleuchten. Und da Landschaften zugleich anschaubare, lebensvolle Einzelwesen repräsentieren, so mußte auch der landschaftlichen Schilderung, unterstützt durch zweckentsprechende Abbildungen, ein breiterer Raum gewährt werden. Der Natur des Königreichs Sachsen und der kulturellen Betätigung seiner Bewohner entsprechend haben sich die Bearbeiter für Herausgabe von neun Heften entschieden, deren jedes der Behandlung einer der deutlich verschiedenen Landschaften gewidmet sein wird.

Diese neun Landschaftsbilder wollen an allererster Stelle einem Bedürfnisse des sächsischen Lehrerstandes und seines jungen Nachwuchses auf den Seminaren entgegenkommen. Über die Bedürfnisse des Unterrichts der Berichten sie sich aber auch an alle die Gebildeten unseres Volkes

wenden, die noch einen offenen Blick für die Schönheiten der vaterländischen Erde haben.

Ob die heute vorliegenden vier Hefte diesen ihren Zweck erfüllen werden, bezweifeln wir. Am allerwenigsten werden sie in unseren Lehrerbildungsanstalten zu gebrauchen sein, in ihrer Gesamtheit werden sie auch dem Bedürfnisse der sächsischen Lehrerschaft nicht entgegenkommen, und den Gebildeten werden sie schwerlich helfen, „den verhüllenden Schleier der Alltäglichkeit zu durchdringen". Am brauchbarsten erscheint uns Dr. Simons Vogtland, und dem einzelnen Lehrer dürfte im allgemeinen nur das Heft zu empfehlen sein, in dem die Umgebung seines Schulortes mit behandelt wird. Immer wird ihm auch damit nicht gedient sein; denn die Landschaftsbilder sind durchaus keine „Heimatkunden" in des Wortes eigenster Bedeutung, wenigstens nicht durchgängig. Welcher Nossener, um nur ein Beispiel herauszugreifen, würde wohl die Elbtallandschaft als seine Heimat bezeichnen! Ja, wir scheuen uns nicht, offen zu erklären, daß die vorliegenden Landschaftsbilder mit dem größten Teile dessen, was sie bieten, weit über „die Bedürfnisse des Unterrichts" hinausgehen. Das ist zu beklagen, und zwar um so mehr, als die Verfasser Seminarlehrer sind, Männer also, an die jedermann, Lehrer und Seminaristen insbesondere, hinsichtlich einer zweckmäßigen Auswahl des Unterrichtsstoffes die höchsten Anforderungen stellt. Greifen wir wieder einen Satz heraus: „Ähnlich wirkt die tonige Zwischenschicht zwischen den cenomanen Ablagerungen der Carinatenstufe und den unterturonen des Labiatusquaders." Wir haben diesen Satz einem befreundeten Kollegen, der auf einem sächsischen Seminare vorgebildet ist und auf unserer heimischen Universität Naturwissenschaften mit glänzendem Erfolge (1! — auch in Geologie) studiert hat, vorgelesen mit der Bitte, die genannten Schichten zu lokalisieren, — er war es nicht imstande, und als wir Credners allgemein empfohlene Elemente der Geologie zu Rate zogen, ergab sich, daß das Wort „Carinatenstufe" gerade einmal in ihnen steht, und zwar in einem mit kleineren Lettern gedruckten Abschnitte.

Wie weit einige der Bearbeiter in ihren Darbietungen gehen, mögen noch ein paar weitere Beispiele zeigen. Bei Dr. Schöne und Dr. Stübler lesen wir in der Betrachtung des Bodens der Elbtallandschaft und der Sächsischen Schweiz folgendes:

Dr. **Schöne**: Elbtallandschaft, Seite 16/17:

„Die **Gliederung** der sächsischen Kreide- oder Quadersandsteinformation, wie sie durch die tierischen „Leitfossilien" ermöglicht wird, veranschaulicht folgende Tabelle (nach Credner):

1. Das Cenoman.

a. **Stufe der Crednerien**, verknüpft mit Grundkonglomeraten und Kiesen (Niederschönaer Schichten); dunkle, dünnplattige Sandsteine und Schiefertone mit Laubholzblättern und Kohlenschmitzen. Nur lokal auftretend.

Dr. **Stübler**: Sächsische Schweiz, Seite 13/14:

Zum Verständnis einschlägiger geologischer Werke und besonders unserer geologischen Spezialkarte von Sachsen sei hier noch eine Übersicht über die Kreideformation in der Sächsischen Schweiz angefügt:

Jüngere Kreideformation oder Obere Kreide. Formationsstufen der oberen Kreide.

I. Cenoman.

1. **Crednerienstufe**: Gerölle, Kiese, Sande, Tone. — Lokale Deltabildungen in flachem Küstenmeer. — Am Erzgebirge: Eichen-, Weiden-, Crednerienblätter als Leitfossile.

b. Stufe der Ostrea carinata: Carinatenquader (= Unterquader), übergehend in Carinatenpläner (= Unteren Pläner). In Verbindung mit Konglomeraten und Muschelbreccien füllt diese Stufe lokal Spalten und Vertiefungen des vorcretaceischen Untergrundes aus und kann dann eigentümliche Anhäufungen von Fossilien bewirken. — Überall als Liegendes des Labiatusquaders und -pläners.

2. Das Turon.

a. Stufe des Inoceramus labiatus: Labiatusquader (=Mittelquader, Bildhauersandstein), übergehend in Labiatuspläner (=Mittelpläner). Diese Stufe wird von der Carinatenstufe gewöhnlich durch eine Mergel- oder Tonschicht getrennt, welche als Leitschicht für die Trennung geologischer Horizonte von Wichtigkeit ist.

b. Stufe des Inoceramus Brongniarti:

α) Umgegend von Dresden: Strehlener Schichten. Versteinerungsreicher Mergel mit Einlagerung von Kalkstein, Brongniarti- und Scaphitenpläner (= Oberer Pläner), dem Labiatuspläner konkordant aufgelagert. — Bis in die Zeit des Scaphitenmergels hineinragend (vgl. c).

β) Sächsische Schweiz: Mergel und Brongniartiquader (= Oberquader, Hauptgestein für die Felslandschaft).

c. u. d. Stufe des Scaphitenmergels und des Überquaders (Sächsische Schweiz).

2. Carinatenstufe:

a) Quadersandstein von Coschütz bis Tyssa.

b) Plänersandstein in der Sächsischen Schweiz, übergehend in Pläner bei Dohna.

Diese Stufe kleidete die Unebenheiten auf dem Grunde des Kreidemeeres im wesentlichen aus, besorgte also die Einebnung. Daher hat sie eine interessante „Klippenfazies" ausgebildet. — Ostrea (Alectryonia) carinata als Leitfossil.

II. Turon.

1. Labiatusstufe: Quadersandstein mit tonigem Bindemittel. In der Sächsischen Schweiz (Westflügel), übergehend in den Pläner von Mügeln bis Meißen. — Flachseebildung mit Diagonalstruktur und Wellenfurchen. — Inoceramus labiatus als Leitfossil, besonders häufig in den Rottwerndorfer Brüchen.

2. Brongniartistufe:

a) Untere Brongniartistufe: Pläner der Sächsischen Schweiz unterlagert von Grünsandstein, bei Pirna auch davon überlagert (Quellenhorizont des westlichen Flügels der Sächsischen Schweiz) übergehend in Plänermergel bis Räcknitz. Die Gründsandsteine keilen sich bei Pirna aus.

b) Obere Brongniartistufe: Quader mit stark eisenschüssigem Bindemittel, keilt sich bei Pirna gegen den sog. Strehlener Plänermergel aus. Hauptmaterial der Sächsischen Schweiz, besonders des Ostflügels. — Inoceramus Brongniarti als Leitfossil.

III. Senon.

1. Scaphitenstufe: Mergelschichten und Tone, besonders bei Copitz erschlossen. Scaphites Geinitzi als Leitfossil.

2. Stufe des Überquaders: Restweis erhaltene Platte in der alten Poste, an den Bärensteinen. Wenig Fossilien.

Dr. Schöne, Elbtallandschaft Seite 79:

„Die Gewinnung von Kaolin und Ton erfolgt gegenwärtig in folgenden Betrieben:

1. Das fiskalische Weißerdewerk in Seilitz, das heute von der Königlichen Porzellanmanufaktur in Meißen abgebaut wird.
2. Kristers Porzellanerdegruben in Seilitz und Löthain.
3. Porzellanerdegrube der Meißner Schamotte- und Tonwarenfabrik in Dobritz.
4. Löthain-Meißner Tonwerke, H. Rühle in Löthain und Kaschka.
5. Kaschka-Mehrener Tonwerke, J. G. Venus in Mehren.

6. Oberjahna und Kaschka, Canitzer und Mohliser Tonwerke von Ernst Teichert.
7. Tongrube der Meißener Ofen- und Porzellanfabrik (vorm. C. Teichert) in Löthain.
8. Tongrube der Sächsischen Ofen- und Schamottewarenfabrik vorm. E. Teichert in Mehren.
9. Tongrube von Villeroy und Boch in Löthain.
10. Tongrube der Meißner Schamotteofenfabrik vorm. Th. A. Markowsky in Löthain.
11. Fritzsches Tongrube in Löthain."

Was sollen derartige Einzelheiten in einer Landeskunde, die „an allererster Stelle einem Bedürfnisse des sächsischen Lehrerstandes und seines jungen Nachwuchses auf den Seminaren entgegenkommen soll"? Wir haben einen ganz anderen Begriff von Landschaftskunde und können nur wünschen, daß Sachsens Lehrer der „Führer- und Wegweiserschaft" der vorliegenden Landschaftsbilder nicht allzusehr vertrauen. Wir erklären aber nochmals, daß die einzelnen Teile ihrer ganzen Anlage wie ihrem Werte nach recht verschieden und darum auch in verschiedenem Maße brauchbar sind. Dr. Simons Vogtland wird Lehrern und Seminaristen recht gute Dienste leisten, auch nach der methodischen Seite hin.

Die äußere Ausstattung der einzelnen Teile ist eine ganz vorzügliche.

13. Dr. **A. Wünsche**, Lehrer, **Schulgeographie des Königreiches Sachsen.** VI u. 220 S., mit 17 Fig. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 2 M.

„Das vorliegende Buch bietet Lehrstoff für die Vaterlandskunde aller Unterrichtsstufen und überläßt es dem Lehrer, selber auszuwählen, was ihm für diejenige Klasse geeignet erscheint, in der die Vaterlandskunde zum ersten Male auftritt, und was er den späteren Klassen zuweisen will." Ganz einverstanden! Warum wird aber dem Lehrer, vor allem dem jungen Lehrer, die Auswahl dadurch erschwert, daß einerseits ein zusammenfassendes Kapitel über Sachsen als Ganzes fehlt, anderseits mancherlei geboten wird, was mit Vaterlandskunde nichts zu tun hat. Hierhin rechnen wir vor allem das Heimatliche. Denn daß Bautzen im Dreißigjährigen Kriege nicht weniger als dreimal erobert und angezündet wurde, daß es im Siebenjährigen Kriege in der Lausitz Zittau am schlimmsten erging („Nach zehnstündiger Kanonade lagen nahezu 600 Häuser in Trümmern, darunter das Rathaus und die Kirchen, und 100 Menschen fanden dabei ihren Tod."), daß sich die Preußen im Siebenjährigen Kriege das Vergnügen machten, den 100 m tief in den Basalt gebohrten Schloßbrunnen zu Stolpen mit alten Kanonen, Kugeln und Flinten aus dem Zeughause der Burg anzufüllen („worauf es sich der sächsische Altertumsverein wiederum nicht hat verdrießen lassen, ihn wieder ausräumen zu lassen"), daß die Meißner Elbbrücke im Jahre 1547 vom kursächsischen Heere verbrannt, im Dreißigjährigen Kriege zweimal zerstört, in den Kriegen Friedrichs des Großen mehrmals abgebrannt und erneuert, im Jahre 1813 von den Franzosen verbrannt und im Jahre 1866 von den Sachsen selbst zerstört wurde, daß in einem Hause neben der Albrechtsburg der Maler Ludwig Richter wohnte, daß ein französischer Marschall 1813 durch Freiberger Bergleute einen Pfeiler der Dresdner Augustusbrücke sprengen ließ und ein benachbarter, jedenfalls gelegentlich der Sprengung mitgelockerter Pfeiler bei dem furchtbaren Eisgange des Jahres 1845 zusammenstürzte, daß sich der Begründer der Firma Seidel und Naumann die Standesherrschaft Königsbrück mit einem Sitze in der Ersten Kammer kaufte, daß das Neue Leipziger Rathaus auf dem Platze der berühmten, jetzt abgebrochenen Pleißenburg steht,

daß im Leipziger Rosentale „aus dem jahrelang aufgeschütteten Schutt und Müll der Stadt der mit Anlagen versehene und von einem schwedischen Holzturm gekrönte ‚Scherbelberg' entstanden ist, an dem dem Leipziger Schüler der Unterklassen ad oculos demonstriert zu werden pflegt, was ein Berg ist", daß sich die Pirnischen Bürger acht Tage lang gegen den Schwedengeneral Banér verteidigten und das hernach schwer büßen mußten usw. usw., das gehört in die Heimatkunden der einzelnen Orte, aber nicht in eine Schulgeographie des Königreiches Sachsen.

Auch sonst findet sich in dem Buche vielerlei, das besser weggeblieben wäre. Was sollen in einer Schul-Geographie beispielsweise folgende Bemerkungen? Der Grimm der armen, brotlos gewordenen Nagelschmiede steigerte sich in der achtundvierziger Revolutionszeit bis zur sinnlosen Zerstörung einer mit Maschinen arbeitenden Nagelfabrik in dem Dorfe Mittweida bei Schwarzenberg. — Aus Rücksicht auf einen oberhalb Plauens begüterten Großgrundbesitzer, der zu der damals noch weitverbreiteten Klasse der Eisenbahnfeinde gehörte, soll die Bahn (Plauen-Hof) zu dem kostspieligen und zeitraubenden Umwege genötigt worden sein. — Am Eingange zur Neißeschlucht bei Hirschfelde, wo die Straße auf die Höhe steigen mußte und deshalb immer eine Verkehrsstörung stattfand, die eine gute Gelegenheit zu einem räuberischen Überfalle bot, war eine ursprüngliche Schutzburg, Rohnau, zu einem Raubritternefte geworden, das die Zittauer später niederrissen. — Den Lückendorfer Paß zu sichern, errichtete Kaiser Karl IV. eine Schutzfeste an ihm, den Karlsfried, der von Zittauer Kriegsleuten besetzt wurde, später aber einmal in die Hände eines Raubritters fiel und dann von den Zittauern zerstört wurde, so daß nur noch eine dürftige Ruine vorhanden ist. — Die Gründung des Sechsstädtebundes geschah 1346, also über 50 Jahre nach dem Tode Rudolfs von Habsburg, und sie zeigt, wie falsch die Meinung ist, Rudolf habe dem Raubritterwesen in Deutschland völlig ein Ende machen können; im nördlichen Nachbarlande, in der Mark Brandenburg, ging erst im 15. Jahrhundert der Burggraf von Hohenzollern den Raubrittern ernstlich zu Leibe. — Die beste Schilderung des Überfalles (bei Hochkirch) hat Archenholz in seiner „Geschichte des Siebenjährigen Krieges" gegeben, die auch in viele Lesebücher aufgenommen ist. — Dieser Waid (den die Tuchmacher als Färbemittel brauchten) aber wuchs nicht in der Lausitz, sondern wurde aus den „fünf Waidstädten" Thüringens (Erfurt, Gotha u. a. m.*) bezogen. Der Waidhandel zwischen Thüringen und der Lausitz ist nicht nur ein Beispiel alter „Handwerks- und Gewerbesbanden", wie wir gleich sehen werden, er hat auch ein paar Lausitzer Städte hoch emporkommen und dann wieder niedergehen lassen usw. — Die Leinweberei der Lausitz beschränkte sich früher hauptsächlich auf die Städte des Sechsstädtebundes . . . Die Stadtweber haben jahrhundertelang den handwerksmäßigen Dorfwebern das Weben zu verwehren und zu erschweren gesucht. Die Zittauer Weberzunft begab sich einst (1627) sogar auf den Kriegspfad, in die Dörfer, zerschlug den Webern die Stühle und nahm ihnen das Garn weg. Auf den Dörfern sollte nur gesponnen werden. — Ganze Seiten könnten wir noch mit dergleichen Bemerkungen füllen, es mag aber bewenden.

Auf die Hereinziehung geologischer Belehrungen wollen wir nicht näher eingehen, denn sie finden sich ja — Prof. Dr. Su-

*) Wer vermag die noch fehlenden Waidstädte Thüringens zu nennen?

pans meisterhafte Deutsche Schulgeographie ausgenommen — wohl in jedem neueren geographischen Lehrbuche, es ist modern.

Die einzelnen Kapitel des Buches befassen sich mit den neun Landschaften, in die der Verfasser unser Sachsenland zerlegt: Das Erzgebirge — Das Vogtland — Das Zwickauer Steinkohlenbecken — Das Mittelsächsische Bergland — Das Elbsandsteingebirge — Das Zittauer Gebirge — Das Lausitzer Bergland — Das mittlere Elbtal — Das nordsächsische Tiefland. Die Abgrenzung dieser Landschaften ist aus einer Kartenskizze auf Seite 1 ersichtlich. Nach unserem Dafürhalten ist es dem Verfasser weder geglückt, deutlich neun verschiedene Landschaften hervortreten zu lassen, noch mit seinen neun Landschaften das gesamte Sachsenland zu umfassen. Einmal gliedert sich doch das nordsächsische Tiefland in zwei wesentlich verschiedene Landschaften diesseit und jenseit der Elbe, zum andern weist die veranschaulichende Kartenskizze ein das mittelsächsische Bergland ziemlich umfassendes „namenloses" Gebiet auf, das im Texte teils zum Tieflande, teils zum mittelsächsischen Berglande, teils zum Erzgebirge („Ausläufer des Erzgebirges") gerechnet wird, endlich nennt er ein und dieselben Objekte bei verschiedenen Landschaften, die Moritzburger Teiche z. B. beim Lausitzer Berglande („Die Moritzburger Heide — mit 20 Teichen! — ist dem Lausitzer Berglande mitzuzurechnen") und beim nordsächsischen Tieflande („Nordsachsen — so nennt der Verfasser vielfach das nordsächsische Tiefland — hat drei Teichgebiete, die Hubertusburger, die Moritzburger und die Nordlausitzer Teiche"). Und warum wird die Lausitz, „Oberlausitz", die doch unter allen Landschaften des Königreiches Sachsen am meisten individuelles Gepräge zeigt, und deren Selbständigkeit mindestens ebenso wie die des Vogtlandes in dem Volksbewußtsein fortlebt, nicht als Ganzes, nicht als eine Landschaft behandelt?

Auch sonst bedarf mancherlei der Berichtigung. Von zahlreichen Kuppen möchte beim Vogtlande nicht geredet werden. — Lichtenwalde liegt noch nicht im mittelsächsischen Berglande; dafür fehlen aber die Burgen in Glauchau, Waldenburg und Penig. — Warum Czerneboh und Bileboh? — Nach Seite 150 hat die Hohe Straße Großenhain entstehen lassen, nach Seite 213 verdankt es sein Emporkommen in alter Zeit lediglich diesem Straßenzuge. Was ist richtig? Unseres Wissens nur das Aufblühen. — König Heinrich kann doch unmöglich der Gründer der Albrechtsburg sein. — Karlsfeld bei Johanngeorgenstadt? — Im Reservoir auf der Höhe von Probstheida befindet sich das Wasser 35 m über Leipzig und hat damit den nötigen Druck gewonnen, um alle Stadtteile zu versorgen. Wozu sind da auf Gohliser Flur sog. Wassertürme errichtet worden? — Auf dem Seite 204 gegebenen Plane steht fälschlicherweise Leutsch und Wiederitsch; es fehlt auch eine Verbindungsbahn. — Kurfürst Moritz stiftete die drei sog. Fürsten- oder Landesschulen nicht in Schulpforta, Grimma und Meißen. — Warum einmal Colmberg und Carlsfeld, das andere Mal Kollmberg und Karlsfeld? — Die Besitzer der Riesengeschäfte (für Rauchwaren) sind Juden? — Warum wird die Frage: Was hat die Eiszeit hinterlassen? in einem und demselben Kapitel zweimal (Seite 181 und Seite 184) aufgeworfen und beantwortet? — Ist Brandis slawischen Ursprungs? — Berggieshübel, Stolberg u. a. m.

Trotz alledem empfehlen wir das Buch, es verrät im ganzen und großen fleißige Arbeit. Kräftige Beschneidung, sorgfältige Durcharbeitung,

gleichmäßigere Gestaltung und Beifügung eines allgemeinen Teiles werden ihm zahlreiche Freunde erwerben.

14. Dr. **J. Zemmrich**, Realgymnasialoberl., Landeskunde des Königreichs Sachsen. 138 S., mit 12 Abbildungen und 1 Karte. (Sammlung Göschen Nr. 258.) Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Nach einer Darlegung der allgemeinen geographischen Verhältnisse Sachsens behandelt der Verfasser in eingehender Weise die sechs natürlichen Landschaften: die Lausitz, das Elbgebiet, die Leipziger Tieflandbucht, das erzgebirgische Becken mit dem Mittelgebirge, das Erzgebirge und das Vogtland. Den Schluß bildet ein Abschnitt über Volk und Staat. Das Büchlein verdient warme Empfehlung.

Die Schreibweise der Namen im Texte und auf der Karte ist mitunter verschieden: Bärringen und Bäringen, Papststein und Pabststein usw. Die „Hartmannsche" Fabrik existiert als solche noch im Volksmunde. Mündet die Preßnitz wirklich in die westöstliche Strecke der Zschopau?

15. Dr. **Fritz Regel**, Prof., Landeskunde von Thüringen. 3. durchges. Aufl. 56 S., mit 27 Abbild. Breslau 1905, F. Hirt. Karte 60 Pf.

Das vorliegende Büchlein ist noch immer eine der wertvollsten unter den landeskundlichen Ergänzungen zu der Schulgeographie von Seydlitz. Eine wesentliche Verbesserung und Erweiterung hat diesmal der Bilderanhang erfahren, der nunmehr aus jedem der thüringischen Staaten mindestens eine charakteristische Abbildung zeigt. Im Texte ist eine recht übersichtliche Sprachenkarte von Thüringen neu hinzugekommen.

16. **Tuiskon Rotteck**, Geographie von Thüringen. Für die thüringischen Volksschulen bearb. 2. Aufl. 89 S., mit einer Eisenbahnkarte von Thüringen. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 20 Pf.

Ein lebendiges Zeugnis für die Erteilung geographischen Unterrichts in vergangenen Zeiten — und doch eine zweite Auflage.

17. **Otto Eduard Schmidt**, Rektor, Kursächsische Streifzüge. 3. Band: Aus der alten Mark Meißen. X u. 403 S., mit 4 Autotypien und 15 Federzeichnungen von Max Näther. Leipzig 1906, F. W. Grunow. 4 M.

Dieser dritte Band der Kursächsischen Streifzüge hat das Kernland des Königreichs Sachsen, die alte Mark Meißen zum Gegenstande und bietet in sieben Kapiteln (Meißen — Die Lommatzscher Pflege und das Geschlecht derer von Schleinitz — Aus den Meißner Elbdörfern — Großenhain und die Großenhainer Pflege — Zabeltitz — Eine Fahrt um die Meißnisch-Lausitzische Nordostgrenze — Siebeneichen und Scharfenberg, die Burgen der deutschen Romantik) wieder eine solche Fülle von Geschautem, Erforschtem und Erlebtem, daß ihn jeder mit ungeteiltem Genusse und reicher Belehrung lesen wird. Die zierlichen Nätherschen Federzeichnungen gereichen dem nach Form wie Inhalt prächtigen Buche noch zu besonderem Schmucke.

18. **E. Lemp**, Aus deutschen Landen. Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller, ausgewählt und zusammengest. VIII u. 155 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. (Sammlung deutscher Schulausgaben 112 Lieferg.) Geb. 1,20 M.

Ausgehend von dem Gedanken, auch die neuere wissenschaftliche Prosa in abgerundeten Aufsätzen aus der Feder hervorragender Schriftsteller den oberen Klassen der höheren Schulen zuzuführen, hat der Herausgeber in dem vorliegenden Bändchen zehn vortreffliche Aufsätze geogra-

phischen Inhaltes von Kirchhoff, Ratzel, Wegener, Stieler u. a. zusammengestellt.

19. **A. Wolff** und **H. Pflug**, Wirtschaftsgeographie Deutschlands und seiner Hauptverkehrsländer. (Sammlung von Lehrmitteln für Fach- und Fortbildungsschulen, herausgeg. von Dr. Otto Knörk.) Berlin 1905 E. S. Mittler & Sohn.
1. Teil: Das Deutsche Reich. XII u. 165 S. 2 M.
2. Teil: Deutschlands Hauptverkehrsländer. VIII u. 180 S. 2 M.

Das vorliegende Buch zieht in seinem ersten Teile die wirtschaftlichen Verhältnisse Deutschlands in den Kreis seiner Betrachtung, im zweiten diejenigen Kulturstaaten, die zu Deutschlands Produktion und Handel in enger Beziehung stehen. Der erste Teil gliedert sich wieder in drei Hauptteile: Allgemeines — Die natürlichen Landschaften — Gütererzeugung und Güteraustausch des Deutschen Reiches im Zusammenhange. Das Buch verdient empfohlen zu werden. Wenn es aber die Verfasser dazu bestimmt haben, daß es den Schülern kaufmännischer, gewerblicher, landwirtschaftlicher und ähnlicher Lehranstalten als Hilfsmittel bei der Aneignung und Wiederholung des umfangreichen wirtschaftsgeographischen Stoffes diene, so fragt man sich doch, warum ihm soviel Reingeographisches eingefügt worden ist und ob von der Entwicklungsgeschichte der Erde wirklich soviel aufgenommen werden mußte. Was in aller Welt trägt die Kant-Laplacesche, Thomson-Crollsche Theorie „zum besseren Verständnisse der wirtschaftlichen Verhältnisse Deutschlands" bei! Sachlichen Fehlern begegnet man selten. Als Eisenbahnknotenpunkt sind in Bayern Nürnberg und Würzburg wichtiger als Rosenheim (vergleiche übrigens Seite 144). Die Mengen des in Sachsen gewonnenen Silbers sind nicht „ganz beträchtlich". Warum fehlt Seite 78 Leipzig—Hof—Regensburg—München (Nordsüdexpreß!) warum Leipzig—Bebra—Frankfurt a. M. (thüringische Bahn)?

20. **Hugo Friedemann**, Oberlehrer, Die deutschen Schutzgebiete. Nach den neuesten Quellen bearb. 36 S. Dresden 1905, A. Huhle. 50 Pf.

Besser als die schon vorhandenen „kurzgefaßten, zuverlässigen Darstellungen der von Deutschland erworbenen Schutzgebiete" ist die vorliegende, „einem in Volks-, besonders in Schulkreisen lebhaft geäußerten Wunsche" (!) zuliebe veröffentlichte kleine Schrift durchaus nicht. Störend wirken die verschiedenen Schreibweisen eines und desselben Namens, wie beispielsweise Deutsch-Südwest-Afrika und Deutsch-Südwestafrika, Neu-Guinea und Neuguinea, Tanganjika und Tanganyika, Njassa und Nyassa, Bagamoyo und Bagamojo, Jabwor und Jabor, Sawai und Sawaii, Mpapwa und Mpápua; auch Abteilungen wie Kiliman-Dscharo sollten nicht vorkommen.

21. Dr. **Fritz Regel**, Prof., Landeskunde der Iberischen Halbinsel. 176 S., mit 8 Kärtchen und 8 Abbildungen im Text, sowie einer Karte der Iberischen Halbinsel in Farbendr. (Sammlung Göschen Nr. 235.) Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

In drei großen Kapiteln (Physische Geographie — Biogeographie — Kulturgeographie) entwirft der Verfasser auf Grund des neuesten Standes der Kenntnisse und Anschauungen ein ebenso treffliches, wie naturwahres und anschauliches Bild der iberischen Halbinsel. Die ansprechende Darstellung dürfte dem Werkchen eine rasche Verbreitung sichern.

Warum ist den Seite 162 und Seite 164 gebotenen spanischen Zitaten nicht auch die Übersetzung beigefügt?

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. **G. Brust** und **H. Berdrow**, Geographie für mehrklassige Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung des praktischen Lebens bearb. Leipzig 1905, J. Klinkhardt.
   1. Teil: Das Deutsche Reich. 4. durchges. Aufl. 64 S., mit 24 Kart. und Abbild. 50 Pf.
   2. Teil: Die außerdeutschen Staaten Europas. 4. durchges. Aufl. 68 S., mit 16 Karten und Abbild. 50 Pf.
   3. Teil: Die außereuropäischen Erdteile. 4. durchges. Aufl. 88 S., mit 18 Karten und Abbild. 50 Pf.
   4. Teil: Politische und wirtschaftliche Geographie. 48 S., mit 4 Karten und Abbild. 40 Pf.

Wir empfehlen das Buch wieder, hoffen aber, daß es bei einer Neuauflage einmal ordentlich durchgesehen werde. Die vorliegende vierte Auflage enthält noch manchen Fehler, auf den wir schon in unserer Besprechung der ersten Auflage hinwiesen; auch stimmen die Namen im Texte nicht immer mit denen in den Kartenskizzen überein. Der zweite und dritte Teil und die Anmerkungen würden bedeutende Streichungen gut vertragen.

2. **Wilh. Fick**, Mittelschullehrer, Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer.
   1. Teil: Die Alpen und Süddeutschland nebst einem Vorkursus der allgemeinen Erdkunde. 2., verm. und verb. Aufl. XVI und 217 S., mit 43 Fig. und Bildern. 2,40 M.
   2. Teil: Mittel- und Norddeutschland. VIII u. 296 S., mit 43 Fig. und Bildern und 1 Karte. 3 M.

Wir stehen nicht an, das fleißig gearbeitete Werk auch diesmal zu empfehlen, müssen aber auch unserer Verwunderung darüber Ausdruck geben, daß der erste Teil bei einer Beschneidung seines Umfanges um 30 Seiten 80 Pfennige (= 50 %!) teurer geworden ist? Wunder nimmt es uns auch, daß der Verfasser einige unserer Ausstellungen nicht für zutreffend gehalten hat. Die Uhrenindustrie und die Seidenzwirnerei Württembergs werden noch nicht erwähnt, trotzdem 13 % aller deutschen Uhrmacher und 16 % der deutschen Seidenzwirner auf Württemberg entfallen. Der Bodensee ist noch zu kurz und zu breit. Garmisch, das seit Jahren als Sommerfrische bevorzugt wird, ist Partenkirchen noch nicht zugesellt. Partenkirchen liegt überhaupt nicht nördlich von der Zugspitze. Die Bavaria steht immer noch der Ruhmeshalle gegenüber. Der Fränkische Jura zieht noch vom Fichtelgebirge weg nach Südwesten, zum Fichtelgebirge hin in nördlicher Richtung. — Die Brennerbahn führt nicht das Inntal hinauf. Lindau liegt nach S. 133 im, nach S. 202 am Bodensee. Rastatt ist keine Festung mehr, geschweige denn eine starke. Warum Algäu und Allgäu, Mainau und Meinau, Wasen und Waffen u. a. m.? — Wenig einverstanden sind wir mit dem Auseinanderreißen vieles Innerlich-Zusammengehörigen: Das Thüringer Hügelland a. Bodengestaltung, b. Flüsse, c. Erzeugnisse, d. Städte. — Die Oberrheinische Tiefebene 1. Der Rhein a. b. c. 2. Die Ebene a. Bau, Klima, Fruchtbarkeit. b. Geologisches. c. Verkehrsverhältnisse. d. Besiedelung, Staatszugehörigkeit, Städte.

3. **A. Hummel**, Grundriß der Erdkunde. Nach dem Tode des Verfassers bearb. von A. Koch, Seminarlehrer. 6. durchges. Aufl., erweitert durch ein Namenregister. VI und 215 S., mit 14 erläuternden Abbild. Leipzig 1905, F. Hirt & Sohn. Geb. 2 M.

Nachdem in der vorliegenden, sechsten Auflage des Hummelschen Grundrisses „der Schreibweise, der Aussprache-Bezeichnung und der Namendeutung weitere Beachtung gewidmet worden ist" (siehe Vorwort S. IV), geben wir uns der Hoffnung hin, daß die nächste, die siebente Auflage einmal eine „durchgesehene" (siehe Titelblatt!) im vollen Sinne des Wortes werde. Einige Beispiele mögen die Notwendigkeit dieser Durchsicht, die sicher auch „im Sinne des verewigten Verfassers" (Vorwort zur 5. Auflage, S. IV) sein würde, erhärten. Das Wesentliche des Deltas beruht nicht darin, daß der Fluß in zwei oder mehrere Hauptarme in das Meer mündet. — Königsberg liegt nicht an, sondern vor (7 km oberhalb) der Mündung des Pregel. — Der starke Fremdenverkehr bietet nicht nur für manche Bewohner der an Naturschönheiten reichen „Sächsischen Schweiz" eine wichtige Erwerbsquelle. — Das Erzgebirge geht nicht erst an der Elsterquelle in das niedrige Elstergebirge über. — Warum stimmen die Höhenangaben im Texte nicht mit denen der Übersichtstafel Seite 199 überein? — Die Salzach durchfließt das Tal des Pinzgaues darf nicht geschrieben werden; denn mit Pinzgau bezeichnet man von alters her das Längstal der Salzach von der Quelle an bis zum Zusammenschlusse an den Engen bei Taxenbach und Lend und das sich ihm angliedernde Zeller Becken. — Wenn „das Alpengebiet nur mit den Algäuer Alpen und den Nordtiroler Alpen in das Gebiet Deutschlands fällt," wie kann dann die Zugspitze in den Bayerischen Alpen der höchste Berg des Deutschen Reiches sein? Nordtiroler oder Bayerische Alpen, das geht nicht, denn jene liegen in Tirol, diese in Bayern, jene außerhalb des Deutschen Reiches, diese in ihm. — „Über diesen (den Brennerpaß) zog einst eine Heerstraße von Deutschland nach Italien, jetzt die Brennerbahn, die die Paßhöhe überschreitet." — Warum sind Hannover, Hildesheim, Braunschweig und Leipzig immer noch „Binnenstädte des Tieflandes westlich der Weser"? — Die Müritz bedeutet soviel wie das kleine Meer, Müritzsee ist also falsch. — Ostpreußen wird nicht in zwei, sondern in drei Regierungsbezirke eingeteilt. — Die Bezeichnung „sächsisches Sibirien" ist längst als unzutreffend erwiesen. — Marienbad liegt nicht am Fuße des Erzgebirges. — Lobositz und Kolin liegen nicht in der Nähe der Sudetenpässe. — Walensee, nicht Wallensee. — Die Färöer liegen nicht nordwestlich von den britischen Inseln. — Der Mont Perdu mißt nicht 3400 m, das Granitmassiv der Maladetta nur im Pic d'Anethou 3400 m. — Die Burg Meißen ist weder von den Markgrafen von Meißen, noch um das Jahr 1000 erbaut worden. — Der höchste Berg Nordamerikas fehlt immer noch.

4. Dr. **Benno Imendörffer**, Prof., Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mittelschulen. I. Teil: Lehrstoff der ersten Klasse. VI u. 88 S., mit 3 Karten. Wien 1905, A. Hölder. 80 Pf.

Der Verfasser behandelt zunächst die Orientierung, das Messen und den verjüngten Maßstab, die Kartendarstellung und das Kartenlesen, den scheinbaren Lauf der Sonne, die Lehre vom Globus, die Verteilung von Wasser und Land und die Klimazonen, dann die gesamte Länderkunde.

Das alles sollen Knaben der ersten Klasse, also Schüler im Alter von höchstens 10—11 Jahren, in einem Jahre lernen. Die Windrose mit 16 Weltrichtungen, die Milia der Römer, die Schraffierung der aufrechten und der schrägen vierseitigen Pyramide, eines sog. Walmdaches, zweier Walmdächer, die im rechten Winkel zusammentreffen, eines aufrechten geraden Kegels usw., die Schummerungs- und Höhenschichtenmanier, die Darstellung des Aufrisses eines Berges, wie er sich von verschiedenen Seiten gesehen darstellt, nach dem Kartenbilde, 11 Siedelungszeichen, 17 Zeichen für Verkehrswege und 21 andere Zeichen, die sog. Mercators-Projektion, die Merkmale und Wohngebiete der fünf Haupt-Menschenrassen, die größeren (3) und kleineren (5) Sprachgruppen der Europäer, die Monotheisten und Polytheisten, die Christen, Mohammedaner und Israeliten, die römisch-katholische, die evangelische (Lutheraner oder Protestanten und Calvinisten oder Reformierten) und die griechisch-orientalische oder orthodoxe Kirche, 25 Gebirge (mit 23 Höhenangaben) und 28 Flüsse Europas, 23 deutsche Städte und vieles, vieles andere wird ihnen dargeboten, und dabei teilt der Gleicher oder Äquator, ein Parallelkreis, die Erdkugel in zwei gleichgroße Halbkugeln (Seite 30), entsteht dort, wo das Meer in das Land eingreift, ein Golf (auch Bucht, Meerbusen oder Bai) (Seite 41), liegen die Sudeten nördlicher als der Thüringer Wald (Seite 55), zieht der Fränkische Jura nach N. O. (Seite 55), fällt Nieder-Österreich in das Gebiet des Böhmer Waldes (Seite 66), hat Dresden 400000 Einwohner (Seite 70), liegen Bremen und Hamburg an der Nordsee (Seite 70) u. a. m.

5. Prof. Dr. **R. Langenbeck**, Oberlehrer, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschluß an die preußischen Unterrichtspläne von 1902.

1. Teil: Lehrstoff der unteren Klassen. 4., umgearb. Aufl. X u. 134 S., mit 7 Fig. Leipzig 1905, W. Engelmann. Geb. 1,60 M.

Die vorgenommenen Veränderungen sind dieses Mal sehr geringfügig, es möchte aber noch eine Anzahl weniger wichtiger Namen gestrichen werden. Oder ist es wirklich nötig, daß Sextaner Reunion und Mauritius, Luzon und Mindanao, Nipon oder Honshiu, Quintaner den Dümmer See und das Steinhuder Meer, „Halberstadt mit schönem, altertümlichem Dom", Augusta Trevirorum und die acht Regierungsbezirke Bayerns, Quartaner die spanischen Provinzen, die beiden französischen Hauptmundarten: Langue d'oui im N. und Langue d'oc im S. und die antiken Bezeichnungen geographischer Namen — ich nenne nur Athesis, Pachynum und Ambracia — kennen lernen? Trotz alledem verdient der Leitfaden die Empfehlung, die wir ihm schon wiederholt mit auf den Weg gaben.

6. **Rieberdings Schulgeographie.** Bearb. von Wilh. Richter, Prof. 24. Aufl. VIII u. 271 S. Paderborn 1905, F. Schöningh. Geb. 1,35 M.

Die Veränderungen, die die vorliegende Neuauflage aufweist, sind einesteils auf Grund der neuesten Lehrpläne vorgenommen worden und beziehen sich in der Hauptsache auf die äußere Anordnung des Gebotenen, anderenteils auf Grund der mit „möglichst großer Sorgfalt" — so steht im Vorworte zu lesen! — vorgenommenen Durchsicht. Im übrigen hat man „dem Buche seinen bisherigen Charakter gelassen". Und das gereicht ihm zum großen Nachteile. Wir können uns nur wundern, daß

es noch Lehrer gibt, die ein so kraft- und saftloses Buch ihren Schülern in die Hand geben.

7. Dr. **Adolf Pahde**, Prof. Erdkunde für höhere Lehranstalten. Glogau 1905, C. Flemming.
   1. Teil: Unterstufe. 2., durchges. u. verb. Aufl. VIII u. 108 S., mit 16 Vollbildern und 14 Abbild. im Text. Geb. 1,80 M.
   2. Teil: Mittelstufe, erstes Stück. 2., durchges. und verb. Aufl. VIII u. 134 S., mit 8 Vollbildern und 3 Abbild. im Text. Geb. 1,80 M.
   3. Teil: Oberstufe. VIII u. 142 S., mit 39 Abbild. im Text. Geb. 1,80 M.

Wir freuen uns, den ersten beiden Teilen der vortrefflichen Pahdeschen Erdkunde in zweiter Auflage zu begegnen. An der Anlage des Ganzen ist mit gutem Rechte nichts geändert worden, im einzelnen stößt man auf mancherlei Verbesserungen. Dresden ist mit 400000 Einw. (I, 75) zu niedrig angegeben, ebenso der Paß von Mittelwalde mit „nicht ganz 500 m hoch" (I, 77); Ostpreußen besteht nicht mehr aus zwei (I, 85), sondern aus drei Regierungsbezirken u. a. m.

Der neu vorliegende fünfte Teil widmet die erste Hälfte seines Umfanges der mathematischen Erd- und Himmelskunde und gibt alle Darlegungen im Lichte des Kopernikanischen Systems, aber im Gegensatze zur Unterstufe mehr deduktiv, doch unter steter Berücksichtigung der Geschichte der Forschungen. In der zweiten Hälfte werden die Lehren der physischen Erdkunde und der Erdkunde der Lebewesen übersichtlich zusammengesetzt und eine vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege geboten. Auch dieser letzte Teil verdient die seinen Vorgängern zuteil gewordene warme Empfehlung.

8. Dr. **Wilh. Petersen**, Rektor, Geographische Tabellen in 3 Teilen. Ein praktisches Hilfsbuch für den Unterricht in der Geographie. Berlin 1905, Gerdes & Hödel.
   2. Teil: Europa mit Ausnahme Deutschlands. 3., verm. und verb. Aufl. 40 S. 40 Pf.
   3. Teil: Asien, Afrika, Amerika, Australien, nebst einem Anhang, enthaltend das Wichtigste aus der mathematischen Geographie. 3., verm. und verb. Aufl. 39 S. 40 Pf.

Diese „Geographischen Tabellen" enthalten „das nackte Gerippe der Geographie" und sind nach unserem Dafürhalten vollständig überflüssig.

Sollte sich noch einmal eine Neuauflage nötig machen, so möchte die Korrektur recht sorgfältig gelesen werden. Diesmal ist an sachlichen und an Druckfehlern durchaus kein Mangel. Auch verschiedene Schreibweisen eines und desselben Namens sind recht häufig; so beispielsweise Niemen und Njemen, St. Gotthard und St. Gotthardt, Dniestr und Dnjestr, Pic d'Aneto und Pic Aneto, Transilvanische und Transsylvanische Alpen. Sehr schön ist folgender Satz (II, 7): „Die Donau entspringt auf dem Schwarzwald, fließt durch das Deutsche Reich und bei Passau in Österreich hinein, durch Österreich bis Orsowa, dann durch das ‚eiserne Tor' in die Balkanhalbinsel hinein und mündet in das Schwarze Meer." Ein Beispiel möge noch zeigen, wie ein und dasselbe öfter wiederkehrt. Von der Rhone heißt es: Seite 5: Die Rhone entspringt auf dem St. Gotthard und mündet in den Golf du Lion. Seite 15: Die Rhone (Rohn) entspringt an der Furka beim St. Gotthardt, fließt durch die Schweiz, den Genfer See, wendet sich bei Lyon nach Süden

und mündet in das Mittelländische Meer. (Delta.) Seite 28: Die Rhone entspringt auf dem St. Gotthard, fließt durch den Genfer See, durch Frankreich und mündet in den Golf du Lion.

9. **Wilh. Pütz**, Prof., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 18., verb. Aufl., bearb. von Prof. Dr. Ludwig Neumann. XVI u. 392 S. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. 3 M.

Es ist recht bedauerlich, daß dem nunmehrigen Bearbeiter des weitverbreiteten Pützschen Lehrbuches die für die Herstellung der vorliegenden Auflage verfügbare Zeit zu knapp bemessen gewesen ist, um die den neueren methodischen Anschauungen und seinem persönlichen Standpunkte entsprechenden größeren Umgestaltungen vornehmen zu können. Im einzelnen ist die bessernde Hand vielfach zu erkennen. Gleichwohl harren verschiedene Einzelheiten noch der Berichtigung: Die Müritz, nicht der Müritzsee. — Das Elbsandsteingebirge kann doch nicht als Schluß der Sudeten bezeichnet werden. — Die Provinz Ostpreußen zerfällt gegenwärtig in drei Regierungsbezirke (Königsberg, Gumbinnen und Allenstein). — Sachsens Kreishauptmannschaften heißen nicht auch Kreisdirektionen. — Dresden liegt nicht am Ausgange der Sächsischen Schweiz, Freiberg nicht mehr inmitten eines besonders an Silber reichen Bergwerksreviers, Chemnitz, Glauchau, Meerane und Annaberg nicht in der Kreishauptmannschaft Zwickau. — Innsbruck an der Kreuzung der Brenner- und der Arlbergbahn? usw.

Wir sehen der nächsten Auflage mit besonderem Interesse entgegen.

10. **E. v. Seydlitzsche** Geographie. Ausgabe C. Großes Lehrbuch der Geographie. 24. Bearbeitung. Unter Mitwirkung vieler Fachmänner besorgt von Prof. Dr. E. Oehlmann, Direktor. XVI u. 684 S., ausgestattet mit 284 Karten und erläut. Abbild. in Schwarzdr., sowie 4 Karten und 9 Tafeln in vielfachem Farbendr. Breslau 1905, F. Hirt. Geb. 5,25 M.

Das Bestreben des Herausgebers, den Text zuverlässig zu gestalten, erkennen wir gern an, es tritt ja vielerorts sichtlich zutage; aber es harrt noch mancherlei der Verbesserung. Der Große Winterberg ist nicht der höchste Berg des Elbsandsteingebirges auf sächsischem Boden. Auch das Profil auf Seite 365 zeigt das falsch. Die Elbe durchbricht das Elbsandsteingebirge bei Dresden und den südlichen Landrücken bei Magdeburg? Wie kommt es, daß aus dem schon in der vorigen Auflage nicht ganz richtigen Madrepora Porites (es fehlt doch das Komma zwischen beiden Namen!) nun gar Madrepora porites geworden ist? Warum begegnen wir dem fehlerhaften Kärtchen der wichtigsten Bahnlinien Europas immer wieder? Muß denn nur jedes einigermaßen brauchbare Büchlein aus dem Hirtschen Verlage aufgenommen sein! Was sollen beispielsweise Oehlmanns Deutsche Kolonien, wenn Hasserts grundlegendes Werk über Deutschlands Kolonien fehlt. Haben die letzten drei Bände des Handbuches der Wirtschaftskunde Deutschlands keinen Wert? Warum fehlt Ules Grundriß der Allgemeinen Erdkunde? Was in aller Welt sollen Richters Wanderungen durch das deutsche Land?

Trotz alledem sei das Buch bestens empfohlen. Möge es auch künftighin ein vielbegehrtes „Hand- und Nachschlagebuch für Haus und Bureau" bleiben!

11. Dr. **Willi Ule**, Prof., Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. Ausgabe A in 2 Teilen. Leipzig 1905, G. Freytag.
   I. Teil: Für die unteren Klassen. 5. Aufl. VIII und 144 S., mit 2 farb. und 53 Schwarzdruckabbild. Geb. 1,80 M.
   II. Teil: Für die mittleren und oberen Klassen. 5. Aufl. VIII und 339 S., mit 12 farb. und 84 Schwarzdruckabbild. Geb. 3 M.

Die neue Auflage dieses mit Recht vielgebrauchten Lehrbuches weist im allgemeinen ganz geringfügige Änderungen auf, wie es im Vorworte heißt, schon deshalb, damit sie neben der vorhergehenden im Unterrichte gut verwendbar ist. Dieser Grund erscheint uns nicht stichhaltig, und wir bedauern, daß seinetwegen manche der laut gewordenen Wünsche noch unberücksichtigt geblieben sind. Trotzdem heißen wir das Buch als eine ganz vortreffliche Arbeit aufs neue willkommen und wünschen ihm auch fernerhin recht weite Verbreitung.

Bei der nächsten Auflage möchte der Gleichmäßigkeit in der Schreibweise der Namen, Erklärung von Begriffen usw. besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Meridiane sind nach I, 19 Halbkreise, nach II, 262 Kreise; Helgoland ist I, 59 eine friesische Insel, II, 77 nicht. Warum Weiße und weiße Elster, Kyffhäuser und Kiffhäuser, Cuxhaven und Kuxhaven u. a. m.? — Annaberg und Meerane (II, 81) liegen nicht in der Kreishauptmannschaft Zwickau. Von besonderem Vorteile würde es auch sein, wenn eine Anzahl der in Schwarzdruck gebotenen Abbildungen durch technisch besser hergestellte Bilder ersetzt würden.

12. Dr. **Max Eckert**, Privatdozent, Grundriß der Handelsgeographie. 2 Bände. Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagsh.
   I. Band: Allgemeine Wirtschafts- und Verkehrsgeographie. XII u. 229 S. 3,80 M.
   II. Band: Wirtschafts- und Verkehrsgeographie der einzelnen Erdteile und Länder. XVI u. 517 S. 8 M.

Nach des Verfassers eigenen Worten soll der vorliegende Grundriß „ein Versuch sein, die Wirtschafts- und Verkehrsgeographie — merkwürdigerweise bezeichnet sie der Verfasser mit dem „mehr veralteten Ausdruck Handelsgeographie" (vergl. Vorwort III) — als ein einheitliches System darzustellen, als einen Zweig der weitumfassenden geographischen Wissenschaft." Ihr Wesen und ihre Aufgaben erblickt er darin, „von der Kenntnis der Lage, der orographischen und hydrographischen Verhältnisse aus, mit Einschluß wichtigerer Kapitel der Klimatologie, Geologie, Volkswirtschaftslehre und politischen Geographie die gründliche Einsicht in die Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse eines einzelnen Landschaftsgebietes, wie der gesamten handelsgeographischen Erde zu vermitteln." Der Versuch des Verfassers muß im ganzen und großen als trefflich gelungen bezeichnet werden.

Band 1, der allgemeine Teil, erörtert zunächst die mathematisch-geographischen und die physisch-geographischen Grundbegriffe der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie, behandelt danach Wirtschaftsgeographie (Seite 61—132), Verkehrsgeographie (Seite 133—157) und Weltwirtschaft, Welthandel und Weltverkehr (Seite 158—197) und gibt in zwei Anhängen erst eine vergleichende Münztabelle und wichtigere Maße in der Volkswirtschaft und im Weltverkehr, dann die wichtigere (?) Literatur zur Wirtschafts- und Verkehrsgeographie. Nicht einverstanden sind wir mit dem Verfasser in der Auswahl des in den ersten Abschnitten gebotenen Stoffes. Besprechungen der Gestalt und Größe, des Gradnetzes und der Bewegungen der Erde, der Sonnenbahn, des Wesens der Luft,

der Bewegungen des Meeres, des senkrechten Aufbaues der Erdkruste, der Veränderungen der Erdoberfläche (durch innere Vorgänge und infolge von außen wirkender Kräfte) gehören meines Erachtens nicht in eine Handelsgeographie, am allerwenigsten in eine, wir wollen sagen, wissenschaftliche. Gewiß „schweben ohne die Kenntnis der Grundlinien der Physik des Landes auch mehr oder minder die Tatsachen der Wirtschafts- oder Verkehrsgeographie in der Luft" (Vorwort V), aber solche „Vorkenntnisse" müßten selbst „Schülern höherer Handelsschulen und verwandter Anstalten" geläufig sein, geschweige denn „Studierenden an der Handelshochschule, Studierenden der Geographie und Lehrern der Geographie", denen „insonderheit" der erste, allgemeine Teil dienen soll. Es will uns auch scheinen, als ob die Abschnitte über die wirtschaftliche Bedeutung des Atlantischen, des Indischen und des Großen Ozeans besser der Wirtschafts- und Verkehrsgeographie der einzelnen Erdteile und Länder eingegliedert worden wären.

Der zweite Band enthält die Wirtschafts- und Verkehrsgeographie der einzelnen Erdteile und Länder. In den Vordergrund der Betrachtung hat der Verfasser das Deutsche Reich gestellt, „einmal, weil die Erkenntnis der heimatlichen Erscheinungen die Brücke zum Verständnis der außerdeutschen Verhältnisse bietet, sodann, weil in dieser Erkenntnis selbst innerhalb der eigenen Heimat bedenkliche Lücken angetroffen werden." Unter den übrigen europäischen Wirtschaftsreichen erfreut sich Großbritannien, unter den außereuropäischen die Union (die Vereinigten Staaten von Amerika) einer eingehenden Berücksichtigung. Eingeleitet wird die Behandlung eines jeden Wirtschaftsgebietes durch einen kurzen Überblick über „Boden und Staat", wobei Größe und Lage, Bodengestalt und Bodenzusammensetzung, Bewässerung, klimatische Verhältnisse, staatliche Verhältnisse und Bevölkerung besprochen werden. Hieran schließen sich eine Einführung in die Urproduktion (Erzeugnisse des Pflanzen-, Tier- und Mineralreiches) und die Darstellung der Industrie und des Gewerbewesens, und zwar ebenfalls auf Grund von Erzeugnissen aus den verschiedenen Naturreichen. Im letzten Abschnitte, der dem Verkehr und Handel gewidmet ist, wird zuerst auf den allgemeinen Wert des betreffenden Wirtschaftsreiches hingewiesen, dann auf die Verkehrswege und Verkehrsmittel, auf die wichtigsten Handelsplätze und auf den Außenhandel. Das Ganze beschließt ein Hinweis auf den Handelsverkehr zwischen dem behandelten Gebiete und dem Deutschen Reiche. Dieser Anordnung des Stoffes pflichten wir gern bei, wenn sie auch, wie der Verfasser selbst bemerkt, gewisse Wiederholungen unvermeidlich macht. Wunder nimmt es uns, daß die Kolonien beim Mutterlande behandelt und damit aus ihrem innersten Zusammenhange herausgerissen werden. Zu weit ausgebaut erscheinen uns die die Behandlung der einzelnen Wirtschaftsreiche einleitenden rein geographischen Abschnitte. Sie enthalten einerseits zu viel von dem, was der Benutzer eines so ausgeführten Grundrisses der Handelsgeographie unbedingt schon wissen muß (An dem Südrande des europäischen Rumpfes setzen sich drei fast gleichgroße Halbinseln an, die Pyrenäen-, Apenninen- und Balkanhalbinsel. — Der Kaiser-Wilhelm-Kanal verbindet die Nordsee mit der Ostsee. — Im Westen bespülen die Balkanhalbinsel das Adriatische und Jonische Meer usw. usw.), anderseits zu vielerlei, was mit Handelsgeographie recht wenig zu tun hat (Die Fulda wird weniger richtig als „linker Quellfluß" der Weser bezeichnet. — Aus den ehemaligen sieben Generalstaaten der Niederlande sind elf Provinzen hervorgegangen. —

Der gewaltige Südabsturz der mexikanischen Kordillere, zwischen 18° und 20° n. Br., ist mit Vulkanen reich gespickt: Pik von Orizaba oder Citlaltepetl 5582 m, Popacatepetl 5542 m, Ixtaccihuatl 5290 m, Colima 3880 m, Jorullo 1320 m usw. usw. usw.) und würden manche heilsame Beschränkung vertragen.

Alles in allem genommen muß das Werk als eine überaus fleißige und wirklich verdienstliche Arbeit bezeichnet werden. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen die eingeflochtenen statistischen Zahlenreihen, nicht zuletzt wegen ihrer Zuverlässigkeit und der Umrechnung der fremden Werte in deutsche. Das Buch verdient also weite Verbreitung.

Nun noch einige Einzelheiten, die bei einer Neuauflage richtig gestellt werden möchten I, 4: 360 **Halbkreise**, die auch Meridiane oder **Mittagskreise** genannt werden. — I, 14: Die gemäßigte Zone zerfällt in eine **nördlich** gemäßigte und eine **südlich** gemäßigte Zone. — II, 15: „und das Weserbergland (**Erzgebirge**, Teutoburger Wald, Wiehen- und Wesergebirge), Harz, Thüringer- und Frankenwald, Fichtelgebirge, Erzgebirge, die Sudeten". — II, 31: Die Elbe wird nach Empfang der bereits **von Prag** an schiffbaren Moldau bei Melnik usw. — II, 53: Andere Fundstätten (von Eisenerzen) in Sachsen bei **Berggieshübel** und **Schwarzenstein**. — Was soll Meißens Möbelindustrie (II, 60), was Löbaus „weltberühmte Klaviere" (II, 60), wenn Lehesten mit seinen Schieferbrüchen nicht genannt wird? — II, 111: Das Schweizerische Juragebirge **hat seinen Namen von dem Vorherrschen der Juraformation**. — Warum Thüringer Wald und Thüringerwald, Rufidschi und Rufischi, Paß von Roncesvalles 1207 m und 1100 m und anderes mehr?

13. Dr. **Max Eckert**, Leitfaden der Handelsgeographie. 248 S. Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 3 M.

Der vorliegende Leitfaden der Handelsgeographie ist im allgemeinen ein Auszug aus dem vorstehend besprochenen größeren zweibändigen Werke „Grundriß der Handelsgeographie", es sind aber in einzelnen Punkten Veränderungen vorgenommen worden. Im allgemeinen Teile sind z. B. die wichtigsten Kapitel der Weltwirtschaft und des Weltverkehrs gleich den Abschnitten über Wirtschafts- und Verkehrsgeographie angefügt worden. Die Kolonien sind bei den Mutterländern aufgezählt worden; denn hier allein ist es möglich, einen Gesamüberblick über die Verteilung der Schutzgebiete zu erlangen. Ihre rein geographische, bezw. wirtschafts- und verkehrsgeographische Seite wird bei den Kontinenten berücksichtigt, zu denen sie gehören. Die außereuropäischen Erdteile sind nach ihren großen, von der Natur gegebenen Landschaften gegliedert und behandelt worden, was gegenüber dem Grundriß ganz besonders Asien und Afrika zugute kommt. Das statistische Beiwerk ist auf ein Minimum beschränkt, und um des leichteren Behaltens willen in seinen Zahlen abgerundet worden.

Das Buch ist gut, es wird vielen sehr erwünscht kommen.

14. **A. Eckhardt**, Rektor, Leitfaden der Handelsgeographie für kaufmännische Fortbildungsschulen sowie für mittlere Handelsschulen. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 2., verb. u. verm. Aufl. 144 S. Hannover 1905, C. Meyer. Kart. 1,60 M.

Da die vorliegende Auflage **trotz der zahlreichen Fehler in ihrer Vorgängerin** (vgl. Pädag. Jahresbericht, 57. Jahrg.,

1904, Seite 494), nur „einige sachliche Verbesserungen" (Vorwort) aufweist, können wir auch sie nicht empfehlen.

Bildet das Deutsche Reich nur „seiner physischen Lage" nach die Mitte Europas? — England ist nur durch eine schmale Meerenge vom Deutschen Reiche getrennt. — Kolmar ist keine Festung. — „Die Grenzen Deutschlands sind teils natürlich, teils offen." — Der sehr geringe Salzgehalt der Ostsee hat auch noch andere Gründe als die Menge der einmündenden Flüsse und die leichtere Eisbildung in ihr noch andere als den sehr geringen Salzgehalt, ebensowenig sind die Ostseehäfen „fast während des ganzen Winters vereist". Die durchschnittliche Dauer der Eissperre beträgt für das Memeler Seegatt und für Travemünde 12, für Swinemünde 20 und für Lübeck 32 Tage. — Der Übergang über diese Naturgrenze (das Alpenland) wird außer den „zahlreichen Alpenpässen mit kunstvoll angelegten Straßen" nicht nur „durch zwei Eisenbahnen, die Brennerbahn und die St. Gotthardbahn" vermittelt. — Worms, Speier und Xanten kann man doch unmöglich zu den „heutigen großen Handelsstädten" am Rheine rechnen. — Hamburg liegt nicht 80, sondern mehr Kilometer von der Nordsee entfernt (Landungsbrücken St. Pauli bis Cuxhaven 105 km!). — Pene? — Die Oder ist nicht mehr nur von Breslau, sondern von Kosel an für größere Frachtdampfer fahrbar. — Die Erzeugnisse des russischen Hinterlandes werden auf dem Memel nach den deutschen Städten Tilsit, Memel und Königsberg (?) gebracht. — Theis? — Im Erzgebirge ist keines der bedeutendsten Eisenlager, auch lohnt der Bergbau auf Silber (am allerwenigsten bei Schneeberg!) nicht mehr. — Deutschland besitzt nächst Großbritannien das dichteste Eisenbahnnetz in Europa. — Die Länge der deutschen Kabellinien ist mit 5200 km viel zu niedrig angegeben, mißt doch die „Adlerlinie" allein 7700 km. — Der Spreewald ist doch keine ausgedehnte **Kieferwaldung**. — Warum Plauer und Plauenscher Kanal? — „Die Spitzenklöppelei beschäftigt heute noch die Hälfte der erzgebirgischen Bevölkerung." — Lindau im, aber nicht am Bodensee. — Solnhofen, nicht Solenhofen. — Meerane, Glauchau, Crimmitschau und Werdau fabrizieren Leinenwaren keine usw. usw.

15. Dr. **Christian Gruber**, Prof., Wirtschaftsgeographie mit eingehender Berücksichtigung Deutschlands. X u. 235 S., mit 12 Diagrammen und 5 farb. Karten. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 2,40 M.

Das sehr empfehlenswerte Werk gliedert sich in zwei Hauptabschnitte: Deutschland und die außerdeutschen Länder. Ausgehend von dem Grundsatze, daß die geographische Kenntnis eines Landes die Grundlage für das Verständnis des gesamten Wirtschaftslebens bildet, betrachtet der Verfasser in dem Deutschland gewidmeten Abschnitte unter der Überschrift: Die natürlichen Voraussetzungen für die Wirtschaftsverhältnisse im allgemeinen der Reihe nach die geographische Lage Deutschlands und ihre wirtschaftliche Bedeutung, die wirtschaftlichen Folgen unserer offenen Grenzsäume, den wirtschaftsgeographischen Einfluß von Deutschlands Gestalt und Ausdehnung, die Einwirkungen des geologischen Baues und der Bodengestalt des Reichsgebietes auf das deutsche Wirtschaftsleben, die vaterländischen Gewässer als Verkehrsstraßen und das deutsche Volk und seine wirtschaftliche Bedeutung. Danach charakterisiert er die natürlichen Wirtschaftsgebiete Deutschlands, deren er zwölf unterscheidet (Alpen und Alpenvorland — Ostbayern — Das Gebiet des deutschen Juras — Neckar- und Mainlande — Die oberen Rheinlande — Die Mittelrhein-

lande und ihre nördliche Nachbarschaft — Die vulkanischen Berglandschaften Mitteldeutschlands und das Wesergebirge — Thüringen und die Harzländer — Erzgebirge und sächsisches Elbegebiet — Sudeten und schlesisches Flachland — Das Nordseehinterland — Das Ostseehinterland), gibt er eine Übersicht über die Produktions-, Handels- und Verkehrsverhältnisse in Deutschland und behandelt er das deutsche Kolonialreich. Von den außerdeutschen Ländern würdigt er eingehender nur Österreich-Ungarn, die Schweiz, Frankreich, die Niederlande und Belgien und das britische Weltreich; bei fernen Gebieten von geringer Handels- und Verkehrsbedeutung für uns, wie es beispielsweise Persien, Abessinien und einzelne der amerikanischen Staaten sind, begnügt er sich mit einer andeutungsweisen Erwähnung. Um das wirtschaftsgeographische Bild der für uns wichtigen Länder möglichst klar und vollständig aufzuzeigen, folgt auf die allgemeine Betrachtung derselben, innerhalb deren die Wichtigkeit der geographischen Lage besonders betont wird, eine gedrängte Darstellung ihrer einzelnen natürlichen Wirtschaftsgebiete, und zwar mit deutlicher Hervorkehrung der Gegensätze zwischen ihnen. Durchgehends ist es dem Verfasser gelungen, sich bei seinen Darbietungen auf das wirklich Bedeutsame, Charakteristische und Dauernde an den wirtschaftsgeographischen Verhältnissen zu beschränken, und das Ganze in einer ebenso anmutenden und interessanten wie anregenden Form darzustellen. Wertvoll sind auch die beigegebenen Karten: Verteilung des Waldes in Deutschland nach Fläche und Hauptholzarten — Verteilung des Acker- und Gartenlandes in Deutschland — Verteilung von Eisen und Kohlen in Deutschland — Karte der Industrie in Deutschland — Verkehrskarte von Deutschland.

Daß sich hier und da ein Versehen eingeschlichen hat, kann bei der Fülle des verarbeiteten Stoffes nicht wundernehmen. Seite 31 ist die Schiffbarkeitsstrecke der Saale und der Spree mit der Flußlänge verwechselt. — Seite 65 möchte der Ausdruck „Sächsisches Sibirien" gestrichen werden. Carlsfeld verfertigt schon Jahrzehnte keine Uhren mehr. Statt Schwarzen*feld* muß es Schwarzen*berg* heißen. Warum fehlt die weltberühmte Glashütter Uhrenindustrie? Das Spitzenklöppeln verbreitete sich nicht *in* Annaberg, sondern von Annaberg aus, und für die Posamentenverfertigung ist Buchholz nur der Hauptort. — Seite 125 steht Gablenz statt Gablonz. Bei Mähren möchte der Malzfabrikation gedacht werden.

Das Büchlein verdient die weiteste Verbreitung.

16. **Emil Keuchel** u. **Johannes Oberbach**, Handelsschullehrer, *Kleine Wirtschafts-, Handels- und Verkehrsgeographie.* Zum Gebrauche in Fortbildungs-, Handels- und Fachschulen bearb. 1. *Teil*: enth. *Allgemeines und Deutsches Reich.* 102 S. Berlin 1905, W. Süsserott. 1 M.

Ausgehend von allgemeinen Gedanken über die Entstehung und Entwicklung der wirtschaftlichen Verhältnisse und die Abhängigkeit der verschiedenen Wirtschaftszweige von den geographischen Verhältnissen, behandeln die Verfasser erst kurz die reingeographischen, dann eingehend die wirtschaftlichen Verhältnisse des Deutschen Reiches und seine Schutzgebiete und danach deutsches Volkstum und deutsches Kapital im Auslande. Dabei werden die wichtigsten wirtschaftspolitischen Fragen — die Notlage und die Maßregeln zur Hebung der Landwirtschaft, Kartelle und Syndikate, vom Freihandel zum Schutzzoll, die Handelsverträge, der neue Zolltarif u. a. — einer kurzen Besprechung unterzogen.

Das Büchlein ist zu empfehlen.

IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. **G. Effert**, Studienrat u. Gymnasialprof. Mathematische Geographie für humanistische Gymnasien. 2. Aufl. IV und 77 S., mit 18 Fig. und zahlr. Übungsaufg. nebst Lösungen. München 1905, J. Lindauersche Buchh. Geb. 1 M.

Diese neue Auflage der schon bei ihrem ersten Erscheinen empfohlenen „Mathematischen Geographie für humanistische Gym..asien" (vgl. Pädag. Jahresbericht, 56. Jahrg., 1903, Seite 475), weist die nötigen Änderungen und Verbesserungen auf, und vielfach geäußertem Wunsche entsprechend auch die Lösungen der den einzelnen Paragraphen beigefügten Aufgaben. Beides gereicht dem Buche zum Vorteile.

2. **Otto Hartmann**, Prof., Astronomische Erdkunde. VI u. 51 S., mit 16 Textfig. Stuttgart 1905, Fr. Grub. 80 Pf.

Das Büchlein gliedert sich folgendermaßen: I. Die Erscheinungen. A. Der Sternenhimmel. B. Die Erde. C. Die Zeit. II. Die Erklärungen. A. Der Umschwung der Erde. B. Die Entfernung und die Größe der Himmelskörper. C. Die Vorausberechnung der Planetenörter. D. Das Planetensystem. Den einzelnen Abschnitten sind insgesamt 100 Aufgaben beigegeben. Den Schluß bilden Tabellen des Planetensystems. Anerkennung verdient, daß der Verfasser die eigene Beobachtung des Schülers recht in den Vordergrund gerückt hat. Lehrern an höheren Lehranstalten dürfte das Büchlein besonders zu empfehlen sein.

3. Prof. Dr. **Norbert Herz**, Privatdoz., Lehrbuch der mathematischen Geographie. VIII u. 360 S., mit 4 Tafeln und 90 Abbild. im Texte. Wien 1906, C. Fromme. 12 M.

Nach den Hauptgebieten, die die mathematische Geographie nach des Verfassers Ansicht zu besprechen hat, zerfällt das vorliegende Werk in drei Hauptabschnitte: Die Erde als Weltkörper — Die Physik der Erde (Geophysik) — Die geographische Ortsbestimmung. In dem ersten, dem astronomischen Abschnitte werden erst die scheinbaren, dann die wahren Bewegungen der Gestirne behandelt, danach das Weltsystem und die verschiedenen Zeitrechnungen. Der physikalische Abschnitt belehrt über die wichtigsten Eigenschaften und Erscheinungen der festen Erdrinde, des Meeres und der Atmosphäre, und im dritten werden die Instrumente, die Reduktionselemente und die Beobachtungen und deren Reduktion besprochen. Ein Anhang enthält die Ableitung der Form der sphärischen Trigonometrie, deren Kenntnis für das tiefere Studium der mathematischen Geographie unbedingt notwendig ist.

Das Werk verdient eine warme Empfehlung; es wird nicht nur dem Studierenden, für den es uns zunächst geschrieben zu sein scheint, vorzügliche Dienste leisten, sondern auch dem bereits mit dem Stoffe vertrauteren Lehrer.

4. Dr. **Hans Jenkner**, Prof., Rätsel aus Erd- und Himmelskunde. Neue Folge. Mit einem Begleitwort von Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Alfred Kirchhoff. VIII u. 71 S. Berlin 1906, L. Oehmigkes Verl. Geb. 1 M.

„Schon vor ein paar Jahren", schreibt Kirchhoff in seinem Begleitworte, „hatte ein engerer Reigen geographischer Rätsel rasch sich Freunde gewonnen. So wird auch der stattlich erweiterte Kreis solcher Rätsel, wie er hier vorliegt, von derselben formgewandten Hand und in ganz dem nämlichen Geiste gedichtet, freundlicher Aufnahme gewärtig sein."

Manche der Rätsel können leicht auch von Schülern der Volksschule gelöst werden, die meisten aber erfordern die geistige Reife eines älteren Schülers höherer Lehranstalten, dem hinreichend historische, geologische und physikalische Kenntnisse zur Verfügung stehen. Einige leichtere mögen hier Platz finden:

Mein erstes, das verneint,
Womit man es vereint;
Ins zweite lockt der Vogelfänger
Die unvorsicht'gen kleinen Sänger;
Das Ganze ist ein Königreich,
Des König Kaiser ist zugleich.

Mit J ein fruchtbar Inselland,
Mit L als leichter Stein genannt,
Der auf der Insel gut bekannt.

Zwei Flüßchen fließen in dunklem Tann,
Und wer sie recht verbinden kann
Und fortläßt auch das zweite e,
Sieht eine Stadt am Bodensee.

Fügst du in eine Stadt die Silbe ein,
Wodurch das Große dort zu Land wird klein,
Ist's eine Weltstadt in Europa worden,
Von jener aus gesehn nach Ost und Norden.

5. **J. Rüefli**, Seminarlehrer, **Grundlinien der mathematischen Geographie.** Für Mittelschulen bearb. 2. Aufl. 46 S. Bern 1905, A. Francke. 50 Pf.

In klarer, leicht verständlicher Weise bietet das Büchlein die Ergebnisse, die durch die regelmäßige Beobachtung des gestirnten Himmels und durch die Besprechung und Erklärung seiner Erscheinungen im Unterrichte an Mittelschulen zu gewinnen sind.

6. Dr. **Chr. Schmehl**, Prof., **Die Elemente der sphärischen Astronomie und der mathematischen Geographie.** Nebst einer Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben mit den Resultaten der ungelösten Aufgaben. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten und zum Selbstgebrauche bearb. VIII u. 110 S., mit 52 Fig. Gießen 1905, E. Roth. 2 M.

Der Umstand, daß bei der Beschäftigung mit der sphärischen Trigonometrie das Interesse in höherem Grade erregt wird, sobald die Lehren derselben auf die Lösung von Aufgaben aus der sphärischen Astronomie und der mathematischen Geographie Anwendung finden, und daß es an Lehrbüchern fehlt, in denen die einschlägigen Aufgaben eingehend und systematisch erklärt sind, hat den Verfasser veranlaßt, die Grundlehren der sphärischen Trigonometrie in übersichtlicher Weise zusammenzufassen, die Erklärungen über die Himmelskugel, soweit sie sich auf das System des Horizonts und des Äquators beziehen, und über die Ekliptik und das astronomische Dreieck zusammenzustellen, auf die für die Sternzeit nötigen und bei der Erdkugel vorkommenden Begriffe und Erklärungen hinzuweisen und die Theorie der Sonnenuhren zu geben, und jedem dieser Abschnitte eine größere Anzahl gelöster und ungelöster Aufgaben, insgesamt 300, anzufügen. Das Buch kann mit großem Nutzen verwendet werden.

7. Dr. **Michael Geistbeck**, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten. 26., verb., und 27. Aufl. VIII u. 172 S., mit vielen Illustr. Freiburg i. Br. 1905, Herdersche Verlagsh. 1,40 M.

Das Buch ist gut, anerkannt gut. Umsomehr müssen wir beklagen, daß der Verfasser zur Überarbeitung der vorigen Auflage nur soviel Zeit fand, „daß wohl auch die Neuauflage als eine verbesserte bezeichnet werden kann". Weit wichtiger als die Aufnahme neu erschienener Werke in das Literaturverzeichnis erscheint uns die Verwertung des Inhaltes derselben im Texte. Also nun einmal mit Althergebrachtem aufräumen und Fehlerhaftes beseitigen. 54 km als Länge des Aletschgletschers (S. 117) wollen wir wie Penk (Seite 160) als Druckfehler ansehen.

8. **Fritz Frech**, Aus der Vorzeit der Erde. Vorträge über allgemeine Geologie. VI u. 135 S., mit 49 Abbild. im Text und auf 5 Doppeltafeln. (Aus Natur und Geisteswelt 61. Bändchen.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein enthält nach einem kurzen Abrisse über die Geologie in der deutschen Dichtung, sechs gemeinverständliche und durch trefflich ausgewählte Abbildungen erläuterte Vorträge aus dem Gebiete der dynamischen Geologie: Vulkane und vulkanische Tätigkeit — Eiszeiten und tropisches Klima der Vergangenheit — Die Gebirge und ihre Entstehung — Die Talbildung — Über Wildbäche (Muren) — Korallenriffe und Kalkbildung. Wir empfehlen es aufs wärmste.

9. Dr. **Siegmund Günther**, Prof., Physische Geographie. 3. Aufl. 147 S., mit 32 Abbildungen. Leipzig 1905, G. J. Göschensche Verlagsh. (Sammlung Göschen Nr. 26.) Geb. 80 Pf.

Diese schon in dritter Auflage vorliegende kleine Physische Geographie bietet eine außerordentliche Fülle von Material in leicht verständlicher Form und eignet sich vortrefflich zur ersten Einführung in die betreffende Disziplin.

10. Dr. **Wilhelm Trabert**, Prof., Meteorologie und Klimatologie. (Die Erdkunde. Eine Darstellung ihrer Wissensgebiete, ihrer Hilfswissenschaften und der Methode ihres Unterrichtes, herausgeg. von Prof. Maximilian Klar.) VIII u. 132 S., mit 37 Fig. Wien 1905, F. Deuticke. Preis für Abnehmer des ganzen Werkes 4 M., für den Einzelverk. 5 M.

Das vorliegende Werk, das erste, in dem Meteorologie und Klimatologie zusammen behandelt werden, weicht nicht nur von der gebräuchlichen Einteilung der Meteorologie, sondern auch von der der Klimatologie wesentlich ab. Es zerfällt in drei Hauptabschnitte. Im ersten werden die den beiden Wissensgebieten gemeinsamen Grundbegriffe und Elemente (Wind, Bewölkung und Sonnenschein, Niederschlag, Temperatur, strahlende Wärme, Luftdruck, Wasserdampf) behandelt und die Art der Gewinnung und Bearbeitung des Beobachtungsmateriales beleuchtet. Der zweite Hauptabschnitt behandelt die Physik der Atmosphäre oder die Meteorologie im engern Sinne in den Unterabteilungen: Die zeitlichen und örtlichen Unterschiede der Temperatur — Die Luftdruckverhältnisse und die allgemeine Zirkulation der Atmosphäre — Der Kreislauf des Wassers. Im dritten Hauptabschnitte wendet sich der Verfasser dem Wetter und dem Klima zu und befaßt sich zunächst mit dem Wetter und seiner Darstellung, mit den Zusammenhängen von Luftdruckverteilung und Wetter und der Wettervorhersage, dann mit dem Klima und seinen Hauptformen (das solare Klima, das Tropenklima, das Klima der ge-

mäßigten Zone, das Polarklima, Land- und Seeklima, das Höhenklima), weiter mit den Klimaten der einzelnen Erdteile und ihrer Sondergebiete, zuletzt mit den Schwankungen, denen das Klima im Laufe der Zeit zweifellos unterliegt.

Wir empfehlen das übersichtlich und klar geschriebene Werk aufs angelegentlichste. Möge es in den Kreisen unserer Kollegen recht weite Verbreitung finden und dazu beitragen, die Ergebnisse der meteorologischen und klimatologischen Forschung zu verbreiten und, wo es nötig ist, die Ansichten darüber zu klären. Als des Studiums ganz besonders würdig müssen wir die Abschnitte über die allgemeine Zirkulation der Atmosphäre und über Wetter und Klima bezeichnen.

11. Prof. Dr. **H. Schunke**, Allgemeine Erdkunde für höhere Lehranstalten. Unter Zugrundelegung des E. v. Seydlitzschen Großen Lehrbuchs der Geographie bearb. IV u. 188 S., mit 117 Abbild. Leipzig 1906, F. Hirt & Sohn. Geb. 2,25 M.

Diese Allgemeine Erdkunde für höhere Lehranstalten soll wie desselben Verfassers Länderkunde für höhere Lehranstalten (vgl. Pädag. Jahresbericht, 56. Jahrg., 1903, Seite 473 und 474), eine Bearbeitung des Großen Seydlitz, Ausgabe C (vgl. Seite 425 des vorliegenden Berichtes), sein. Der von Prof. Dr. Clauß bearbeitete mathematische Teil ist fast unverändert herübergenommen worden, und die **wesentliche Umgestaltung der übrigen Abschnitte**, von der im Vorworte zu lesen ist, **haben wir nicht herausfinden können**. Gewiß ist hier und da — in den meisten Fällen beim Beginne eines Abschnittes — ein Satz ein klein wenig geändert worden, es ist auch einmal ein Abschnitt oder ein Teil eines solchen weggelassen, ab und zu auch ein Wort (z. B. „vor allem", „ganzen", „und") eingeschoben worden, aber „das Wesentliche" der Umgestaltung liegt in dem gleichmäßig großen Druck und in den weitläufigeren, mehr Platz draufgehen lassenden Überschriften. So erklärt es sich, daß — sagen wir nur ruhig der Abdruck der in dem Seydlitzschen Großen Lehrbuche 142 umfassenden Allgemeinen Erdkunde auf 177 Seiten angewachsen ist.

Um 1850 — lesen wir im Seydlitz, Seite 110 — zählte das Gebiet des heutigen Deutschen Reiches 35,3, das Königreich Sachsen 2,04 Millionen Bewohner. Obgleich das falsch ist — es müßte 35,4 und 1,9 Millionen heißen —, steht es im Schunke genau so. Und noch eine „Kleinigkeit"! Was soll Seite 96 hinter Darwin die Aussprachebezeichnung „Dárwinn"? Wir haben den Namen des großen Briten auch von den verschiedensten Gelehrten (von Leuckart, Rein, v. Richthofen u. a.) aussprechen hören, anders als Darwin, **Darwin**, ist er noch nicht an unser Ohr geklungen. Wozu also solche Wichtigtuerei!

12. Dr. **A. Wollemann**, Bedeutung und Aussprache der wichtigsten schulgeographischen Namen. IV u. 68 S. Braunschweig 1905, W. Scholz. 1 M.

Das Büchlein enthält in alphabetischer Reihenfolge, Bedeutung und Aussprache der in den bekanntesten und verbreitetsten Lehrbüchern der Erdkunde für höhere Schulen vorkommenden Namen, erst der europäischen Länder, dann der außereuropäischen Erdteile und der Polarländer und anschließend noch eine solche von gebräuchlicheren Ausdrücken aus der allgemeinen Erdkunde. Leider sind wieder eine nicht unbedeutende Anzahl unbelegter und unhaltbarer, in manchen Fällen sogar mehrfache Erklärungen aufgenommen worden. Das hat um so weniger Zweck, als

es der gesicherten Erklärungen so viele gibt, daß jeder Lehrer schon aus ihnen für den Gebrauch im Unterrichte recht sorgfältig auswählen muß. Fast noch mehr läßt die Aussprache-Bezeichnung zu wünschen übrig. Die Aussprache der englischen und französischen Namen fehlt ganz, ebenso die geradezu unentbehrliche Angabe für die Aussprache einzelner deutscher Namen, wie Chiemsee und Soest u. a. m. Was soll weiter Müritz see, Singapure und Singhapur, Hottentoten, Skagerak usw.

Die Ausstattung des Werkchens ist gut.

V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. Prof. Dr. **P. Regell**, Das Riesen- und Isergebirge (Land und Leute, Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten herausgeg. von A. Scobel. 20. Band.) IV u. 132 S., mit 89 Abbild. u. 1 farb. Karte. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Landschaftliche Physiognomie des Riesengebirges und seine Stellung unter den deutschen Mittelgebirgen — Geologischer Aufbau. Riesen- und Isergebirge. — Klimatisches. Die Jahreszeiten. — Die Niederschläge. Wasserbauten. — Die Bevölkerung. Leben und Sitten. — Das Isergebirge. — Das Hirschberger Tal: Allgemeines, das Lomnitztal, das untere Zackental, das Mittelgebirge, das obere Zackental. — Die Kammwanderung. — Die Südseite des Riesengebirges. — Eine Frühlingswanderung durch das Bober-Katzbachgebirge. In diesen zehn Kapiteln schildert uns der Verfasser das kraftvollste deutsche Mittelgebirge und seine weitere Umgebung in eingehender Weise. Von den Talgründen mit seinen alten Städtchen, umgrünten Ruinen und stillen Klöstern führt er uns durch prächtigen Tannenwald hinauf zum Gebirgskamm, auf dessen granitenem Rücken nur die dichten Polster des Knieholzes grüne Inseln bilden. Dabei zeigt er uns die üppigen Hochwiesen, die die alte Baudenwirtschaft erleichtern, und alle die schönen Sommerfrischen, in denen sich neuerdings Erholungssuchende sammeln, um im Sommer Berg- und Waldluft zu schnappen, im Winter der Hörnerschlittenfahrt oder dem Schneeschuhsport zu huldigen. Mit wahrem Vergnügen sind wir den Ausführungen des Verfassers gefolgt und nicht minder gern haben wir die zahlreichen, recht gut hergestellten Abbildungen betrachtet.

Wir empfehlen das Buch aufs wärmste.

2. Prof. Dr. **A. Hettner**, Das europäische Rußland. Eine Studie zur Geographie des Menschen. VIII u. 221 S., mit 21 Karten im Texte. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 4 M.

Das Buch ist — wie der Verfasser selbst sagt — eine neu durchgearbeitete und dabei etwas erweiterte Ausgabe der im 10. Jahrgange (1904) der „Geographischen Zeitschrift" erschienenen Aufsätze und soll über den Kreis der Leser dieser Zeitschrift hinaus ein klares geographisches Verständnis des russischen Volkstums, des russischen Staates und der russischen Kultur vermitteln und dadurch eine sichere Grundlage für eine richtige Beurteilung der äußeren Politik und der inneren Verhältnisse Rußlands bieten. Es sei wärmstens empfohlen.

3. **S. Passarge**, Aus Spanien und Portugal. Reisebriefe. 2., neu durchges. Aufl. 1. Band: IV und 278 S. — 2. Band: IV und 306 S. Leipzig 1905, B. Elischer Nachf. 2 Bände 8 M.

In einer Reihe vorzüglich geschriebener, ebenso belehrender wie unterhaltender Reisebriefe führt uns der als Reiseschriftsteller wohlbekannte Verfasser von Avignon aus durch Südfrankreich nach Spanien und

Portugal, erst die spanische Ostküste entlang bis Cartagena, dann mitten in das kastilische Hochland hinein, nach Madrid und Aranjuez, durch die Mancha nach Cordoba, durch Andalusien hindurch und über Badajoz und Elvas nach Lissabon, endlich durch Portugal bis Oporto und von da „im schnellsten Expreßzuge" über Toledo, Madrid, Zaragoza, Burgos, San Sebastian, Biarritz, Bordeaux und Paris nach Deutschland. Damit sei das Buch auch in seiner neuen Auflage bestens empfohlen.

Druck und Ausstattung des Buches sind sehr gefällig.

4. Dr. **Alfred Philippson**, Prof., Europa. 2. Aufl. des von Dr. A. Philippson und Prof. Dr. L. Neumann verfaßten Werkes, neu bearb. XII u. 761 S., mit 144 Abbild. und Karten im Text, 14 Kartenbeilagen und 22 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck von E. T. Compton, H. Heubner, E. Heyn, W. Kuhnert und K. Oncke. (Allgemeine Länderkunde, herausgeg. von Prof. Dr. Wilh. Sievers, 6. Band.) Leipzig 1906, Bibliograph. Institut. Geb. 17 M.

Mit dem Bande „Europa" liegt die zweite, gänzlich umgearbeitete und erneuerte Auflage der von Prof. Dr. Wilh. Sievers herausgegebenen Allgemeinen Länderkunde vollständig vor. Bei dieser Neugestaltung des Werkes, die übrigens dem Professor Dr. Alfred Philippson allein oblag, handelte es sich nicht nur darum, den Fortschritten der Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten gerecht zu werden, sondern auch um die Einteilung des Stoffes nach geographischen Einheiten. Beide Aufgaben hat der Verfasser in trefflichster Weise gelöst. Es ist eine Freude, einmal die ausgetretenen Pfade, die Einteilung des Stoffes nach sachlichen Kategorien, zu verlassen, zunächst abzusehen von den Reichen und Staaten, wie sie die Geschichte oft künstlich zusammengefügt hat, sich vielmehr von dem Geologen führen zu lassen. Philippson gliedert sein Werk in vier Hauptteile. Einer besonders eingehenden Allgemeinen Übersicht, die Europa als Ganzes schildert, folgt die Behandlung dreier großer Einheiten: des Gebietes der südeuropäischen Faltengebirge, eines Gebietes reichster Gliederung, größter und dicht gedrängter Höhenunterschiede, des Nordwesteuropäischen Schollenlandes, das das außeralpine Europa westlich der Weichsel, also Deutschland und die kleineren angrenzenden Länder, sowie Frankreich und die britischen Inseln umfaßt, und der Russisch-Skandinavischen Tafel, die sich von Norwegen und den Karpathen bis zum Ural und Kaukasus erstreckt. Innerhalb dieses großen Rahmens hat der Verfasser die Einzelländer, und innerhalb dieser wieder die Einzellandschaften überaus lebensvoll dargestellt und namentlich die Beziehungen zwischen Natur und Mensch in der Gegenwart und in der geschichtlichen Vergangenheit herausgearbeitet. So wurden die Siedelungen, die Verkehrswege, die wirtschaftlichen und politischen Erscheinungen unmittelbar in die Darstellung der Bodengestalt verflochten. Die infolge der Einteilung Europas in Naturgebiete zerrissenen Staatsgebiete werden, um den gegenwärtigen politischen Verhältnissen voll Rechnung zu tragen, am Schlusse eines jeden geographischen Gebietes im Zusammenhange dargestellte Statistische Angaben, auch über das wirtschaftliche Leben, in den einzelnen Kapiteln an derselben Stelle zu finden, ermöglichen einen mühelosen Vergleich verschiedener Gebiete auch in dieser Hinsicht. Die Abbildungen sind zum großen Teile neu beschafft und bieten, mehr als in der ersten Auflage, unmittelbare Reproduktionen von Photographien dar. Die Karten sind teils neu gezeichnet, teils einer sorgfältigen Korrektur unterworfen worden; die

meisten Veränderungen weist wohl die geologische Karte auf. Den Schluß des Bandes bilden ein 17 Seiten umfassendes Verzeichnis der wichtigeren Literatur über Europa und ein sorgfältig zusammengestelltes Register mit etwa 6000 Namen.

Der Verlagshandlung gebührt für die ganz vortreffliche äußere Ausstattung des Werkes besonderer Dank.

5. Dr. J. Partsch, Prof., Ägyptens Bedeutung für die Erdkunde. Antrittsvorlesung bei der Einführung in das geographische Lehramt an der Universität Leipzig am 31. Mai 1905. 39 S. Leipzig 1905, Veit & Co. 80 Pf.

Anknüpfend an den Gedanken Friedrich Ratzels, seines Vorgängers, daß auch der Geograph zu einem vollen Verständnis dessen, was die Beobachtung der Gegenwart ihm enthülle, nur gelangen könne, wenn er das Augenblicksbild als einen Durchschnitt eines Stammes der Entwicklung betrachte, schließt der Verfasser, daß geschichtslose Länder auch auf den Geographen nicht den vollen Zauber der Anziehungskraft zu üben vermögen wie Länder mit einer reichen, weithin durchleuchteten Vergangenheit, und daß darin der unverlierbare Reiz der Mittelmeerländer, vor allem die fesselnde Macht Ägyptens liege, und weist er in vortrefflicher Weise nach, daß Ägypten nur immer neue Reize gewinnt, je weiter die Wissenschaft den Schleier von seiner Vorzeit hebt. Worauf er auch unsern Blick lenkt, auf die Lage Ägyptens, auf seine Natur oder sein Menschenleben, immer weiß er der Betrachtung und der Würdigung der weit rückwärts übersehbaren Veränderungen regeres Leben und festeren Schritt zu verleihen. Die vornehme Ausstattung entspricht dem gediegenen Inhalte ebensosehr, wie der sorgsam gefeilten Sprache.

6. Karl Rathgen, Die Japaner und ihre wirtschaftliche Entwickelung. VIII u. 149 S. (Aus Natur und Geisteswelt 72. Bändchen.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Beginnend mit einer kurzen Schilderung von „Land und Leuten" des „kleinen Japan", betrachtet der rühmlichst bekannte Verfasser in einem zweiten Kapitel die Organisation des Staates und das Wirtschaftsleben und in drei weiteren, was bei der inneren wirtschaftlichen Umwälzung treibend und umgestaltend gewirkt hat: das Geld- und Bankwesen, die Finanzen und die Verschlingung Japans in den Weltverkehr. Das sechste und letzte Kapitel behandelt die „gelbe Gefahr" auf wirtschaftlichem Gebiete, von der am besten nicht gesprochen würde. „An sich — schreibt der Verfasser — könnte es ja gleichgültig sein, was sensationslüsterne Tagesschriftsteller, was volkswirtschaftliche Einspänner, was Mitläufer der russischen Stimmungsmache darüber sagen. Die Dinge gehen im ganzen doch, wie sie gehen müssen. Aber bedauerlich ist, wenn durch solche Tageslaunen bei den Japanern eine gereizte Stimmung gegen die Deutschen genährt und das wünschenswerte Zusammenarbeiten gestört wird. Die alte Sympathie für Deutschland hat durch die unglückliche Intervention von 1895 ohnehin gelitten. An den Dingen selbst ändert man nichts, aber man treibt die Japaner und das Geschäft unsern guten Freunden und Konkurrenten in die Arme. Der Spott der englischen Presse über die deutsche Angst vor der gelben Gefahr sollte zu denken geben."

7. Repetitorium der alten Geographie und der Chronologie. 7. Aufl. 33 S. Zürich 1905, Schultheß & Co. 60 Pf.

Ein bescheidenes, gut brauchbares Büchlein.

8. Dr. **Felix Lampe**, Zur Erdkunde. Proben erdkundlicher Darstellung für Schule und Haus ausgewählt und erläutert. (Aus deutscher Wissenschaft und Kunst.) IV u. 151 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Die vorliegende Sammlung soll einem doppelten Zwecke dienen: sie soll durch Beispiele von verschiedenen Richtungen der Erdkunde eine Einführung in diese Wissenschaft für den Selbstunterricht vermitteln und dem deutschen Unterrichte auf der Oberstufe höherer Lehranstalten ein neues Gebiet des Lesestoffes erschließen, damit aber den erdkundlichen Unterricht unterstützen. Sie soll es, und sie kann es. Dem Selbstunterrichte wird sie auf jeden Fall dienen, davon sind wir überzeugt, ob aber viele Lehrer, Lehrer des Deutschen, sie in den Dienst des Unterrichts stellen werden, das bezweifeln wir. Aber wenn sie es unterlassen, dann mögen sie wenigstens ihre Schüler auf das Büchlein aufmerksam machen, sie mit derselben Wärme auf die Lektüre desselben hinweisen, mit der wir es jedem Lehrer, auch denen der Erdkunde empfehlen. Das Büchlein enthält zehn mit großem Verständnis ausgewählte Stücke: Über die Wasserfälle des Orinoko bei Atures und Maypures von Alex. v. Humboldt — Aus der Einleitung zur „Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen oder allgemeine vergleichende Geographie von Karl Ritter — Der Zeitraum der großen Entdeckungen von Oskar Peschel — Reise in Adamaua. Entdeckung des Benuë von Heinrich Barth — Aus China: Gegensatz von Süd- und Nordchina, die große Ebene und die 18 Provinzen von China von Ferd. Freiherr v. Richthofen — Die deutsche Südpolarexpedition von Erich v. Drygalski — Das Meer im Leben der Völker von Alfred Kirchhoff — Deutschlands Lage und Raum von Friedr. Ratzel — Das niederrheinische Gebirge und seine Tieflandsbucht von Jos. Partsch — Jägertum, Feldbau und Steinzeitkultur der Indianer am Schingu von Karl von den Steinen. Jedem dieser Stücke sind zahlreiche Erläuterungen in Form von Anmerkungen beigegeben, schon damit nicht beim Lesen die Leitung durch einen erdkundlich geschulten Fachlehrer Voraussetzung sei, und das Ganze beschließen Geschichtlich-biographische Anmerkungen (Geschichte der Erdkunde, Geographische Forscher des 19. Jahrhunderts) und Erklärung geologischer Fachausdrücke.

9. **Friedrich Ratzel**, Kleine Schriften. Ausgewählt und herausgeg. durch Hans Helmolt. Mit einer Bibliographie von Viktor Hantzsch. München 1906, R. Oldenbourg.
   1. Band: XXXV u. 531 S., mit einem Bildnis Fr. Ratzels und 2 Tafeln. 12 M.
   2. Band: IX, 544 u. LXII S., mit einem Bildnis Fr. Ratzels und 6 Textskizzen. 13 M.

Der Gedanke, von den zerstreuten Arbeiten Friedrich Ratzels eine Auswahl herauszugeben, stammt im Grunde genommen von ihm selbst: schon im Jahre 1898 hat er ihn einmal als letzten Wunsch aufgezeichnet und sieben Abhandlungen*) namentlich aufgeführt, die er darin in erster Linie aufgenommen zu sehen wünscht. Es ist sehr löblich, daß dieser

*) Es sind folgende Arbeiten: Winterreise und der St. Gotthard aus den „Wandertagen" — Zur Naturschilderung — Tropische Natur — Wasserfälle — Deutsche Landschaft — Der Berg — Höhengrenzen und Höhengürtel.

Gedanke nach des Meisters Tode zur Tat gebracht worden ist, und es verdient besonders anerkannt zu werden, daß mit der Herausgabe Hans Helmolt betraut wurde, ein Mann, der mit Ratzels Gedankenwelt seit Jahren durchaus vertraut war. Auf Grund von wertvollen Bescheiden, die ihm auf eine „an etwa vierzig Fachgenossen von Rang und Geschmack" gerichtete Umfrage zugingen, hat er einige 80 der wichtigsten und schönsten Abhandlungen Ratzels ausgewählt und mit der Sorgfalt neu herausgegeben, „die man bei so wichtigen Werken für selbstverständlich halten sollte" (Ratzel). In drei Abteilungen („Zoologisches, Schriften zur Landschaftskunde und Naturphilosophisches" — „Biographisches" — „Beiträge zur physischen Erdkunde, Ethnographie und Anthropogeographie"), sachlich gut gegliedert, ist diese Sammlung zerstreuter Aufsätze und Mitteilungen innerhalb jener drei Gruppen in der zeitlichen Folge der Entstehung der einzelnen Arbeiten aneinandergereiht und läßt so den interessanten Entwicklungsgang der Ratzelschen Denk- und Arbeitsweise aufs beste erkennen. Der erste Band, in dem die ersten beiden Abteilungen vereinigt sind, enthält außerdem einen Lebensabriß von Ratzel selbst und vom Herausgeber, und ist mit einem Bildnis Ratzels aus dem Sommer 1870 geschmückt; der zweite Band bringt außer den anthropogeographischen, ethnographischen und physischgeographischen Beiträgen ein Verzeichnis der selbständigen Werke, Abhandlungen und Bücherbesprechungen Friedrich Ratzels, bearbeitet von Dr. Viktor Hantzsch in Dresden (1211 Nummern auf 58 Seiten), und ergänzt vom Herausgeber (32 Nummern), und ein Bildnis Ratzels aus dem Sommer 1893.

Der Verlagshandlung gebührt für die wahrhaft vornehme Ausstattung des Werkes besonderer Dank.

Einer besonderen Empfehlung bedürfen die „Kleinen Schriften" Friedrich Ratzels nicht: sie enthalten „an Schönem und Edelm wie an Tiefem und in die Zukunft Zeigendem, der Wissenschaft neue Wege Weisendem" Unerschöpfliches.

10. **Eugen Wolf**, Wissmann, Deutschlands größter Afrikaner. Gedächtnisrede, gehalten am 18. Novbr. 1905 im Saale des alten Rathauses zu München. IV u. 34 S. Leipzig, F. W. Grunow. 50 Pf.

Die Verlagshandlung hat sich durch den Sonderdruck dieser mit warmer Begeisterung niedergeschriebenen Gedächtnisrede wahres Verdienst erworben.

11. Dr. S. **Günther**, Prof., Varenius. (Klassiker der Naturwissenschaften, herausgeg. von Lothar Bringer-Wasservogel. 4. Band.) VIII u. 218 S. Leipzig 1905, Th. Thomas. 3,50 M.

Indem wir das vorliegende Werk des ungemein fleißigen Münchener Geographen aufs wärmste empfehlen, drängt sich in uns der Wunsch auf, es möchte doch endlich eine deutsche Übersetzung der Varenschen Geographia Generalis erscheinen.

12. Dr. **Friedr. Hahn**, Prof., Die Eisenbahnen, ihre Entstehung und gegenwärtige Verbreitung. VIII u. 150 S., mit 1 Doppeltafel, 12 Abbild. und vielen Skizzen im Texte. (Aus Natur und Geisteswelt 71. Bändchen.) Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Ein für jeden Gebildeten interessantes Schriftchen! Im ersten Buche zeigt der Verfasser, wie die Eisenbahnen in England, Deutschland und Österreich die ersten, besonders lehrreichen Entwicklungsstufen zurückgelegt

haben, im zweiten lehrt er die Bahnen, die Stationen, die Betriebsmittel und den Betrieb selbst kennen, und im dritten verfolgt er die Verbreitung der Eisenbahnen über die Erde: Die Eisenbahnen nach Nord und Süd — Die Eisenbahnen nach Ost und West — Europäische Berg- und Stadtbahnen. Wir empfehlen das Büchlein insbesondere noch Handels- und Realschullehrern.

13. **Ritters** Geographisch-statistisches Lexikon über die Erdteile, Länder, Häfen, Meere, Seen, Flüsse, Inseln, Gebirge, Staaten, Städte, Flecken, Dörfer, Bäder, Kanäle, Eisenbahnen, Post- und Telegraphenämter usw. Ein Nachschlagewerk über jeden geographischen Namen der Erde von irgendwelcher Bedeutung für den Weltverkehr. 9., vollst. umgearb., sehr stark verm. und verb. Aufl. Unter Redaktion von Johannes Penzler. Leipzig 1905 fg., O. Wigand. Erscheint in etwa 45 Lieferungen. à 1 M.

Von dieser neuen Auflage von Ritters Geographisch-statistischem Lexikon sind uns im Jahre 1905 Lieferung 6—22 vom ersten und Lieferung 1—8 vom zweiten Bande zugegangen. Der erste Band schließt mit Kzienzowisch in Schlesien, Regierungsbezirk Oppeln, Kreis Großstrehlitz, Amtsgericht und Post Leschnitz (Oberschlesien), 833 Einwohner, der zweite beginnt mit Laa, Dorf in Steiermark, Bezirkshauptmannschaft Graz, Gerichtsbezirk Graz (Umgebung) Gemeinde Unterpremstätten, 220 Einwohner. Diese beiden Angaben mögen zeigen, was alles selbst von so kleinen Orten angegeben wird und wie groß die Zahl der aufgenommenen Ortschaften sein muß.

Einer besonderen Empfehlung bedarf Ritters Geographisch-statistisches Lexikon nicht mehr.

VI. Bilder- und Kartenwerke.

1. **A. Geraſch** und **E. Pendl**, Geographische Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. Wandbilder in vielfachem Farbendruck. Größe 84 × 64 cm. Auf starkes Papier geklebt und mit Leinwandschutzrand und Ösen vers. Wien 1905, A. Pichlers Witwe & Sohn. Je 3 K. = 2,50 M.
   Nr. 4: Gmunden und Traunsee von A. Geraſch.
   „ 5: Der Hafen von Triest von E. Pendl.
   „ 6: Das Karlseisfeld am Dachstein von E. Pendl.

Wie die früher erschienenen Bilder dieser neuen österreichischen Sammlung verdienen auch die vorliegenden aufmerksame Beachtung. Ganz vortrefflich ist „Das Karlseisfeld am Dachstein" und nicht minder gut Gmunden und Traunsee. Hoffentlich kommen wir recht bald in die Lage, der deutschen Lehrerwelt weitere charakteristische Darstellungen aus der österreichisch-ungarischen Monarchie als ausgezeichnet gelungen empfehlen zu können.

2. **Hölzels** Geographische Charakterbilder für Schule und Haus. Herausgeg. unter pädagogischer und wissenschaftlicher Leitung und Mitwirkung vieler namhafter Fachmänner. 4. Supplement nebst Textheft. 3 Blatt von 79 × 59 cm Größe. Wien 1905, Ed. Hölzel. Roh je 4 M., aufgez. auf Pappe mit Rand und Ösen 5 M., aufgez. auf Leinwand mit Stäben 5,25 M.
   Nr. 38: Die Tundra (in Lappland).
   „ 39: Chinesische Lößlandschaft nach Originalaufnahmen von Leprince-Ringuet.
   „ 40: Über die Erdpyramiden am Finsterbach (am Rittenplateau oberhalb Bozen).

Abermals hat die Hölzelsche Verlagshandlung den Kreis ihrer rühmlichst bekannten geographischen Charakterbilder durch drei neue Bilder

erweitert. Möchten auch sie in recht vielen Lehrmittelsammlungen Platz finden.

Am besten gefällt uns das Bild von der Tundra. Frühsommerstimmung ruht über der Landschaft. Graue Wolken ziehen über den Himmel und drohen in jedem Augenblick mit Tauregen. In der Ferne sieht man die Hochtundra mit Schneeflecken, die von der winterlichen weißen Decke noch in den Schluchten zurückgeblieben sind. Im Vordergrunde liegt die niedrige Tundra. Weidengebüsch umsäumt die Wasseransammlungen. Einige zwerghafte, verkrüppelte Bäume lassen erkennen, daß die Waldgrenze nicht fern ist. Der Boden ist größtenteils nackt, stellenweise mit spärlichen Gräsern bedeckt, die die Düngung (durch die Renntiere) hervorgebracht hat. Lappländer haben zwei Zelte aufgeschlagen. In der Mitte derselben brennt das Feuer, und in der Nähe steht ein Renntier (man hält gewöhnlich eine oder ein paar Kühe unweit des Zeltes, um Milch zum Kaffee zu bekommen). — Die chinesische Lößlandschaft stellt das Tal eines kleinen Zuflusses des Hoangho bei Maokinschou dar und läßt neben der Einförmigkeit der Landschaft in Farbe und den großen Linien auch eine wundersame Ziselierung und Terrassierung erkennen. — Die Darstellung der Erdpyramiden ist der durch diese eigenartigen Denudationsfiguren weltberühmt gewordenen Schlucht des Finsterbaches hinter Klobenstein bei Lengmoos am Rittenplateau oberhalb Bozen entnommen, befremdet aber etwas durch eigentümliche Farbengebung und eine gewisse Steifheit der Formen. — Der erläuternde Text ist sehr sorgfältig bearbeitet, nimmt aber auf genaue Deutung der Einzelheiten der Bilder nicht genügende Rücksicht. Welche Bewandtnis hat es beispielsweise mit der Chinesengruppe im Vordergrunde der chinesischen Lößlandschaft?

Hoffen wir, daß die rührige Verlagshandlung uns auch fernerhin mit einem weiteren wertvollen Ausbau ihrer geographischen Charakterbilder erfreue.

3. **Adolf Lehmann**, Schuldirektor, Geographische Charakterbilder. Größe 66 × 88 cm. Leipzig, Leipz. Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth. Jedes Bild 1,40 M., zum Aufhängen mit Leinwandrand und Ösen 1,60 M.
   Nr. 55: Der Kieler Hafen.
   „ 56: Japanische Landschaft.
   „ 57: Der Niagarafall.

Diese drei neuen Bilder sind eine wertvolle Bereicherung der unter allen geographischen Charakterbildern wohl am weitesten verbreiteten Lehmannschen Sammlung.

4. **Adolf Lehmann**, Schuldirektor, Völkertypen (ethnographische Bilder). Größe 66 × 88 cm. Ebendas. Jedes Bild roh 2 M., aufgez. mit Leinwandrand und Ösen 2,20 M.
   Nr. 8: Japaner.

Dieses Bild versetzt den Beschauer in das Straßenleben einer japanischen Stadt und wird im geographischen Unterrichte recht gute Dienste leisten.

5. Dr. **A. Wünsche**, Land und Leben. Geographische Wandbilder in künstlerischer Ausführung. Serie II: Europa. Gemalt von Rud. Hellgrewe und Karl Oenike. Format der Bilder: 110 × 80 cm, farbige Bildfläche 100 × 70 cm. Jedes Bild roh 6 M., auf Leinenkarton mit Stäben und Ösen 8,50 M., auf Kupferkarton, gekörnt 12 M. Preis der ganzen Serie

(auf einmal bezogen) 40 M., bzw. 55 M., bzw. 75 M. Text zu jedem Bilde 20 Pf. Dresden, Kunstanstalt von Leutert & Schneidewind.

Nr. 1: Stadt und Steppe in Südrußland.
„ 2: Spanischer Stierkampf.
„ 3: Die Straße von Gibraltar.
„ 4: Heringsfang an der Küste von Norwegen.
„ 5: Rosenernte am Balkan.
„ 6: Weinlese in der Champagne.
„ 7: Ausbruch des Ätna.

Die vorliegenden Bilder verdienen dieselbe warme Empfehlung, die wir (vgl. Pädag. Jahresbericht, 54. Jahrg., 1901, Seite 452) denen der ersten Serie — Deutsche Kolonialwandbilder — zuteil werden ließen. Ihrer ganzen Anlage nach wieder mit sehr guter Fernwirkung ausgestattet, eignen sie sich vortrefflich zur Verwendung im Klassenunterrichte. Am besten gefällt uns das von Norden her aufgenommene Bild der Straße von Gibraltar. Die den einzelnen Bildern beigegebenen, mit Abbildungen und Kartenskizzen versehenen Texte bieten dem Lehrer hinreichendes Material zur eingehenden Behandlung.

6. Kölner Schulatlas. Auf Grund der neuesten Auflage von Keil und Rincke: Deutscher Schulatlas auf Veranlassung der Kölner Schulbehörde bearb. von Rektor H. Gosewisch. 48 Hauptkarten mit zahlreichen Nebenkarten und großem Plane von Köln a. Rh. in 6facher Kartengröße. Leipzig, Th. Hofmann. 1 M.

Die vorliegende Bearbeitung des bereits zum fünfzigsten Male ausgegebenen Deutschen Schulatlasses von Keil und Riecke berücksichtigt durchweg die besonderen Bedürfnisse der Schulen der Stadt und des Regierungsbezirkes Cöln, im weiteren Sinne des Rheinlandes überhaupt. Der Einführung in das Kartenverständnis dienen Ansicht und Plan eines Klassenzimmers (Maßstab 1:100), des Schulgrundstückes an der Ossendorfer Straße (Maßstab 1:500), des Kölner Domes und seiner nächsten Umgebung (Maßstab 1:2000), des Kölner Volksgartens (Maßstab 1:5000) und des Drachenfelsens und seiner Umgebung (Maßstab 1:2000). Zu demselben Zwecke werden an geeigneten Stellen auf Nebenkarten in größerem Maßstabe Einzeldarstellungen typischer Landschaftsformen und charakteristischer Erdstellen geboten, z. B. die Elbe- und Weser-Mündung (Trichtermündung, Flachküste, Busen, Marschen, Watten, Moor), Piz Bernina mit dem Morteratsch-Gletscher und der Lyse-Fjord. Was die Karten anbelangt, so hat zwar die physische Geographie der Erdräume die weitgehendste Berücksichtigung gefunden und ist viel Gewicht auf klare, deutliche und charakteristische Herausarbeitung der Bodenverhältnisse gelegt worden, es hat aber auch das politische Element die ihm gebührende Beachtung gefunden. Weiter sind dem Atlas eine ziemliche Anzahl physikalischer Karten im engeren Sinne (Karten der Kultur- und Anthropogeographie) und Verkehrskarten (von Köln und Umgebung, von Deutschland, von Europa und der gesamten Erde) eingefügt worden. Den Schluß bilden schematisch-vergleichende Darstellungen sämtlicher Staaten der Erde und der Erdteile nach dem Flächeninhalte und nach der Bevölkerungszahl, der auswärtigen Besitzungen, Kolonien und Schutzgebiete nach ihrem Flächeninhalte, der Millionenstädte in Kreisausschnitten und der Stromlängen in Linien und Abbildungen zur mathematischen und astronomischen Geographie. Endlich ist dem Atlas ein Schulplan von Köln im Maßstabe von 1:12000 beigegeben. Merkwürdigerweise fehlt auf ihm jede Angabe zur Orientierung. Leider stimmen

auch das Kartenbild und die Ansicht des Kölner Domes und seiner Umgebung aus der Vogelschau nicht zusammen; wir weisen nur auf das Museum hin. Warum liegt Innsbruck stets am linken Ufer des Inns? Warum wurde Köln und Cöln, Kölner und Cölner Schulatlas, Kölner Dom usw. gedruckt? Es gibt noch vielerlei zu bessern.

7. **Lange-Diercke**, Kleiner Atlas für Volksschulen. 36 Karten auf 20 Kartenseiten nebst einer doppelseitigen Karte zur Heimatkunde. Braunschweig, G. Westermann. 50 Pf.

Ein in einfachen Volksschulen gut brauchbarer Atlas, der das Deutsche Reich und seine Nachbargebiete physikalisch und politisch, die Mittelmeerländer, Amerika und fünf Erdkarten (Staaten und Kolonialbesitz, Deutschlands Stellung im Welthandel und Weltverkehr — Verteilung der Völker, der Religionen und wichtiger Mineralien) auf Doppelblättern und Europa physikalisch und politisch, Afrika, Asien, Australien und Polynesien und Palästina ganzseitig zur Darstellung bringt.

8. **Lange-Diercke**, Volksschul-Atlas. Neu bearb. und herausgeg. von E. Diercke. 418. durchges. und berichtigte Aufl. Braunschweig, G. Westermann. Kart. mit Karte zur Heimatkunde 1 M.

Als Ergänzung zu diesem Volksschulatlas erschien:

Text- und Bilderanhang im Umfange von 40 S. zum Preise von 25 Pf.

Diese Neubearbeitung des Lange-Dierckeschen Volksschul-Atlasses bietet außer einer Karte zum Verständnis der Bewegung der Erde, einer fünffachen Darstellung der Westfälischen Pforte in immer kleinerem Maßstabe (1:25000, 1:100000, 1:200000, 1:1000000 und 1:2000000), einer dreifachen Wiedergabe des Harzes und des Berner Oberlandes in den Maßstäben 1:200000, 1:500000 und 1:1000000, 12 Einzeldarstellungen verschiedener Küsten, Flüsse, Bodenformen und Siedelungen in fast gleichem Maßstabe und sieben Erdkarten (Menschenrassen, Religionen, Jahreswärme und Regenmenge, Vegetationsgebiete und Meeresströmungen, Wichtige Tiere, Nutzpflanzen, Kolonialbesitz und Weltverkehr), 31 Haupt- und 25 Nebenkarten der Erdteile, der außerdeutschen Länder Europas und des weiteren und engeren Vaterlandes — gewiß eine außergewöhnliche Reichhaltigkeit. Wir empfehlen den Atlas gern aufs neue.

Der Text- und Bilderanhang ist uns leider nicht mit zugestellt worden; wir kommen auf ihn zurück, sobald wir ihn erhalten.

9. Atlas für die Münchener Volksschulen. Bearb. und herausgeg. von C. Loreck, Major a. D. und A. Winter, Gymnasialprof. München 1905, Piloty & Loehle.

1. Teil, für die 3. Klasse. Auf Leinwand 40 Pf.
2. „ „ „ 4. „ In Umschlag geh. 50 Pf.
3. „ „ „ 5. „ „ „ „ 75 Pf.
4. „ „ „ 6. und 7. Klasse. In Umschlag geh. 1,20 M.

Der erste, für das dritte Schuljahr bestimmte Teil, ein auf Leinwand gezogenes, zusammenlegbares Blatt bietet München im 16. Jahrhundert aus der Vogelschau, die Altstadt München im Maßstabe von 1:6250 und München mit Umgebung im Maßstabe von 1:50000 mit zwei Profilen in fünffacher Überhöhung. — Der zweite, für das vierte Schuljahr bestimmte Teil enthält ein Bild von Partenkirchen mit der Zugspitze, eine Karte des Wettersteins und seiner Umgebung im Maßstabe 1:250000, eine Karte des Isargebietes im Maßstabe 1:500000 mit einem Profil in fünffacher Überhöhung und eine Karte von Bayern rechts des Rheines im Maßstabe 1:1000000

mit einem Profil (47° 30′ n. Br.), in zweifacher Überhöhung und einem Nebenkärtchen (Maßstab 1:4000000), die staatliche Gliederung Bayerns darstellend. — Der dritte Teil enthält sechs Karten: Pfalz und Oberrheinische Tiefebene im Maßstab 1:1000000, Deutsches Reich im Maßstab 1:2750000 physikalisch und politisch, Süddeutschland im Maßstabe 1:1700000 physikalisch-politisch, Europa im Maßstabe 1:21000000 physikalisch-politisch, Planigloben physikalisch. — Der vierte, für das sechste und siebente Schuljahr bestimmte Teil bietet auf 14 Kartenseiten 15 Karten: Österreich-Ungarn im Maßstabe 1:3700000, Schweiz im Maßstabe 1:1000000, Die Alpen im Maßstabe 1:2000000, Europa (physikalisch und politisch) im Maßstabe 1:12000000, Jahres-Isothermen von Europa, Volksdichtigkeit Mitteleuropas, Völkerkarte von Europa, Völkerkarte der Erde, Erdkarte (physikalische Übersicht und politische Übersicht mit Kolonien) in Merkatorprojektion (Äquatorial-Maßstab 1:95000000) und Verbreitung der wichtigsten Kulturpflanzen, der wichtigsten Verkehrssprachen und der Kohle.

Der Atlas verdient volle Anerkennung, in ganz besonderem Maße die physikalischen Karten Bayerns und seiner Landschaften, des Deutschen Reiches, der Schweiz und der Alpen. Stichfehler sind uns nicht aufgefallen. Von größtem Vorteile würde es sein, wenn das Deutsche Reich, Süddeutschland, Europa und Österreich-Ungarn in leicht vergleichbaren Maßstäben, etwa 1:3000000, 1:2000000, 1:20000000 und 1:4000000 dargestellt würden.

10. Volksschulatlas. Bearb. und herausg. von Rudolf Schmidt, Direktor der 3. höheren Bürgerschule in Leipzig. 81., verm. und verb. Aufl. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Ausgabe A: Roh 60 Pf., kart. 80 Pf. Ausgabe B mit Bilderanhang: Roh 80 Pf., kart. 1 M.
Hierzu eine Heimatkarte im Preise von 10 Pf.

Es gereicht uns zu besonderer Freude, diesem vorzüglichen Volksschulatlas alljährlich in neuen, auf das sorgfältigste durchgesehenen und immer wieder vervollkommneten Auflagen zu begegnen. Jede Empfehlung auch für die Leser dieses Berichtes ist überflüssig.

11. E. Debes' Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen. Ausgabe in 50 Karten. In Verbindung mit hervorragenden Schulmännern ausgeführt in der Geogr. Anstalt der Verlagshandlung. 87. Aufl. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. Kart. 1,50 M. Gratisbeilage: eine Heimatkarte.

Seit seinem ersten Erscheinen ausgezeichnet durch anschauliche Deutlichkeit und klare Übersichtlichkeit der Kartenbilder und eine staunenswerte Akkuratesse der technischen Ausführung gewinnt dieser Atlas doch noch in jeder neuen Auflage. Wir empfehlen ihn aufs wärmste.

12. E. Debes' Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen. Ausgabe für weitergehende Bedürfnisse in 62 Karten. Neu bearb. in Verbindung mit Dr. Franz Weineck, Realschuldirektor. 3., verm. und verb. Aufl. der Neubearbeitung. Leipzig 1906, H. Wagner & E. Debes. Geb. 3,50 M. Gratisbeilage: eine Heimatkarte.

Dieser Atlas steht nach Anlage und Ausführung mit dem vorgenannten in engster Beziehung, teilt also mit ihm alle Vorzüge, enthält aber folgende Karten mehr: Die Polarkarten, die nördlichsten Länder der Erde und ein Kärtchen zur Verbreitung des Nordlichts — Planigloben zur Darstellung der Landhöhen und Meerestiefen der Erde, sowie der Verteilung der Vulkane — Jahres-Isothermen — Jährliche Nieder-

schlagsmengen — Jahreszeitliche Verteilung der Niederschläge und Winde — Tierverbreitung — Kolonialbesitz und Weltverkehr — Nutz- und Handelspflanzen — Religionen — Hydrographische und klimatologische Übersicht (Isothermen und Regenkarte) — Januar-Isothermen und -Winde — Juli-Isothermen und -Winde — Religionskarte von Europa — Bevölkerungsdichte Europas — Kulturzonen und Haustiere in Europa — Geologische Übersicht von Mitteleuropa — Temperaturkarte des Deutschen Reiches — Niederschläge im Deutschen Reiche. Infolge dieser größeren Reichhaltigkeit läßt sich mit ihm in Realschulen vollständig und nötigenfalls auch in den Oberklassen unserer höheren Lehranstalten ganz befriedigend auskommen. Wir empfehlen ihn aufs angelegentlichste.

13. **E. Debes, Schul-Atlas für Ober- und Mittelklassen höherer Lehranstalten in Verbindung mit Prof., Dr. A. Kirchhoff, und Prof. Dr. H. Kropatscheck, Oberlehrer. Bearb. in der Geograph. Anstalt der Verlagshandlung. 50. Aufl. 95 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 100 Kartenseiten. Prämiiert auf dem internationalen Geographen-Kongreß zu Bern 1891. Leipzig 1906, H. Wagner & E. Debes. Geb. 5 M.**

E. Debes Schulatlas für Ober- und Mittelklassen höherer Lehranstalten tritt dieses Mal in seiner fünfzigsten Auflage in die Öffentlichkeit. Nahezu ein Vierteljahrhundert hat er nun den Zwecken des geographischen Unterrichtes gedient und im Laufe dieser Zeit manche Veränderung und Bereicherung in seinem Inhalte erfahren. Wer die vorliegende Jubiläumsausgabe mit der ersten Auflage — wir haben sie uns im Jahre 1884 gekauft — vergleicht, dem wird ohne weiteres klar, wie wohldurchdacht die Umarbeitung und wie wertvoll die Bereicherung ist: mit 60 Haupt- und 31 Nebenkarten auf 71 Kartenseiten trat dieser Oberstufenatlas seinen Weg an, heute geht er hinaus mit 95 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 100 Kartenseiten — und dabei ist er, wenn wir nicht irren, um eine Mark billiger als ehedem. Es erscheint uns notwendig, die so umgestaltete 50. Auflage unter besonderem Hinweise auf die Abänderungen näher zu beleuchten.

Der Atlas beginnt, wie bisher, mit einer der mathematischen Geographie gewidmeten Abteilung, die drei Kartenseiten umfaßt. Die zweite, eine neue Abteilung behandelt die Einführung in das Kartenverständnis. Ihr erstes Blatt bringt die wichtigsten perspektivischen und durch Abwicklung entstandenen Gradnetzentwürfe zur Darstellung. Ihm folgt eine Tafel zur Veranschaulichung der Geländedarstellung durch Höhenlinien, Höhenlinien mit Schichtenfärbung, Böschungsschraffen und Höhenlinien mit Böschungsschraffen, und an sie schließt sich ein Doppelblatt, das sämtliche Elemente zur Einführung ins Kartenverständnis in der Beziehung zwischen Naturansicht und Kartenbild enthält. Den Schluß bildet eine Darstellung der Vereinfachung der Geländedarstellung bei Verkleinerung des Maßstabes. Dies wird sowohl durch die Schraffen- wie auch die Höhenschichtenmanier am Beispiele des Harzes gezeigt, der von 1:200000 über die Maßstäbe von 1:500000, 1:1000000, 1:3000000 bis 1:6000000 verkleinert wird. Mit den letzten beiden Darstellungen wird — was überaus wichtig ist — der direkte Anschluß an die Seite 76/77 und Seite 74 gebotenen Fluß- und Gebirgskarten von Mitteleuropa und damit die Überleitung zum Atlas selbst erreicht.

Die dritte Abteilung wird durch drei Tafeln morphologischer

Typenkärtchen gebildet, mit denen die wichtigsten Oberflächenformen der Erde, soweit sie nicht, wie die Gletscherphänomene und gewisse Inseltypen, auf anderen Blättern des Atlasses als Nebenkarten Platz gefunden haben, zur Darstellung gelangen. Hervorgehoben zu werden verdient die Betonung des morphologischen Elementes bei der Benennung der einzelnen Kärtchen und ihre Belebung durch einen dem Atlas eingefügten, zwar möglichst knappen, aber doch alles Wesentliche bietenden erläuternden Text.

Auf diese Abteilung der Oberflächenformen folgt der eigentliche Atlas in der bekannten bisherigen Fassung, mit 95 Haupt- und 44 Nebenkarten auf 83 Kartenseiten in fünf Abteilungen: Erdkarten, außereuropäische Erdteile, Übersichten von Europa, außerdeutsche Länder Europas und Mitteleuropa. Neu ist Blatt 56 und 57. Es bietet eine in Abgrenzung und Maßstab (1:22500000) mit der Fluß- und Gebirgskarte desselben Erdteiles übereinstimmende politische Karte von Europa, die zugleich der Verkehrsübersicht dient, und zwei Nebenkarten im halben Maßstabe der Hauptkarte: Geologische Übersicht und Vegetationsgebiete.

Die letzte Abteilung bringt auf fünf Kartenseiten 25 deutsche und fünf fremde Städte zur Darstellung, die meisten im Maßstabe von 1:200000, nur sechs (den inneren Teil von Berlin, den Freihafen von Hamburg, Genua, Amsterdam, New York und London) im Maßstabe von 1:50000.

Wir schließen unsere Besprechung mit der wärmsten Empfehlung des Atlasses. Die Verlagshandlung hat sich durch die vorzügliche und schöne Ausgestaltung des schier unübertrefflichen Lehr- und Lernmittels nicht hoch genug zu schätzende Verdienste erworben. Möchte jeder Lehrer sich für verpflichtet halten, den Atlas zu besitzen!

14. **A. Brunner**, Handelsschullehrer, und Dr. L. Voigt, Direktor, Deutscher Handelsschulatlas. Auf Grund der 51. Auflage von Keil und Riecke: Deutscher Schulatlas bearb. 35 Hauptkarten mit zahlreichen Nebenkarten und 13 schematisch-vergleichenden Darstellungen in Vielfarbendr. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,60 Mk.

Der vorliegende Atlas ist aus dem Bestreben hervorgegangen, für die deutschen Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen einen ihre Bedürfnisse berücksichtigenden billigen Atlas zu schaffen. Als Grundlage diente die neuste Auflage von Keil und Rieckes Deutschem Schulatlas. Die wirtschafts- und verkehrsgeographischen Verhältnisse wurden auf neuen Kartenblättern dargestellt. Auch die schematisch-vergleichenden Darstellungen am Schlusse wurden den Zwecken des Atlasses entsprechend abgeändert und ergänzt.

Den Atlas besonders charakterisierende Karten und graphische Darstellungen sind: Industriekarte von Deutschland — Mineralienkarte von Deutschland — Karten der Bodenkultur und der Volksdichte — Verkehrskarte von Deutschland — Karte der Vegetationsgebiete von Europa — Verkehrskarte von Europa — Verkehrskarte des Atlantischen Ozeans — Vegetationsgebiete der Erde und Meeresströmungen — Kulturpflanzenkarte der Erde — Weltverkehr — Tonnengehalt der wichtigsten Handelsflotten im Jahre 1903 — Jährliche Produktion von Getreide, Wein, Bier, Gold, Stein- und Braunkohle und Roheisen — Rindviehbestand — Baumwollverbrauch.

Der Atlas ist wohl zu gebrauchen.

15. **Andrees Allgemeiner Handatlas** in 139 Haupt- und 161 Nebenkarten nebst vollständigem alphabetischem Namenverzeichnis von etwa 240000 Namen. 5., völlig neubearb. und verm. Aufl., Jubiläumsausgabe (1880 bis 1905), herausgeg. von A. Scobel. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Erscheint in 56 Lieferungen à 50 Pf.

Fünfundzwanzig Jahre sind verflossen, seit der Andreesche Handatlas im Jahre 1880 zum ersten Male auf den Plan trat. Jetzt tritt er seinen Weg zum fünften Male an. Und in wie veränderter, in wie verbesserter Gestalt erscheint er! In der Tat, die neue, fünfte Auflage macht, soweit es bis jetzt zu beurteilen möglich ist, ihrem Charakter als Jubiläumsausgabe alle Ehre. Möge sie nun auch die ihr gebührende Beachtung finden.

Sobald der Atlas fertig vorliegt, werden wir auf die durchgreifende Veränderung des Atlasses in allen seinen Teilen näher eingehen.

16. **Sohr-Berghaus**, Handatlas über alle Teile der Erde. Neue zeitgemäße Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkl herausgeg. von Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit über 150 Karten in 30 Lieferungen à 1 M. Glogau 1905, K. Flemming.

Es ist recht zu beklagen, daß die Herausgabe dieses Handatlasses so langsam vorwärts schreitet, und das um so mehr, als die diesmal vorliegende Lieferung wieder alle die Vorzüge erkennen läßt, die wir an den Karten der früher erschienenen Lieferungen zu rühmen hatten.

17. **Stielers Handatlas.** Neue, 9. Lieferungsausgabe. 100 Kartenblätter mit 162 Nebenkarten in Kupferstich und einem alphabetischen Verzeichnis aller im Atlas vorkommenden Namen, herausgeg. von Justus Perthes in Gotha. Erscheint in 50 Lieferungen (jede mit 3 Karten) à 60 Pf. Gotha 1905, J. Perthes. Geb. 42 M.

Der „Große Stieler" bedarf eigentlich keiner besonderen Empfehlung mehr, denn es ist allgemein anerkannt, daß er das Beste bietet, was auf kartographischem Gebiete bisher geleistet worden ist. Wunderbar plastisch, urteilt Alfred Kirchhoff, tritt überall die Geländeform in der braunen Schraffierung hervor, die dem schwarzen Aufdruck der Namen wie der Wege- und Flußlinien nichts an Schärfe und Deutlichkeit raubt. Man vergleiche beispielsweise die zusammenschließenden zwei neuen Blätter 14 und 15, die ein schwer zu übertreffendes Bild des gesamten Riesenwalles der mitteleuropäischen Alpen bieten. Welche packende Naturwahrheit in der Ausprägung jeder Gebirgsgruppe, welche Fülle von Einzelheiten trotz klarster Übersichtlichkeit, welch sichere Charakteristik aller Naturformen ohne jede Spur von Schablone!

18. Topographisches Kartenbild vom Wettersteingebirge im Maßstabe von 1:33330. Zeichnung, Lithographie, Druck u. Verlag der Graph. Kunstanstalt von Hubert Köhler in München. 2,50 M.

Eine gut brauchbare Karte, die durch zartere Schraffierung an Leichtigkeit der Orientierung sicher gewinnen würde.

19. **C. Dierke**, Schulwandkarte vom Harz und Umgebung. Maßstab 1 : 100000. 4 Blatt. 182 × 154 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 20 M.

20. — — Schulwandkarte des Herzogtums Braunschweig. Maßstab 1 : 100000. 4 Blatt. 182 × 154 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

21. — — Schulwandkarte der Provinz Braunschweig. Maßstab 1 : 200000. 4 Blatt. 185 × 156 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

Typenkärtchen gebildet, mit denen die wichtigsten Oberflächenformen der Erde, soweit sie nicht, wie die Gletscherphänomene und gewisse Inseltypen, auf anderen Blättern des Atlasses als Nebenkarten Platz gefunden haben, zur Darstellung gelangen. Hervorgehoben zu werden verdient die Betonung des morphologischen Elementes bei der Benennung der einzelnen Kärtchen und ihre Belebung durch einen dem Atlas eingefügten, zwar möglichst knappen, aber doch alles Wesentliche bietenden erläuternden Text.

Auf diese Abteilung der Oberflächenformen folgt der eigentliche Atlas in der bekannten bisherigen Fassung, mit 95 Haupt- und 44 Nebenkarten auf 83 Kartenseiten in fünf Abteilungen: Erdkarten, außereuropäische Erdteile, Übersichten von Europa, außerdeutsche Länder Europas und Mitteleuropa. Neu ist Blatt 56 und 57. Es bietet eine in Abgrenzung und Maßstab (1:22500000) mit der Fluß- und Gebirgskarte desselben Erdteiles übereinstimmende politische Karte von Europa, die zugleich der Verkehrsübersicht dient, und zwei Nebenkarten im halben Maßstabe der Hauptkarte: Geologische Übersicht und Vegetationsgebiete.

Die letzte Abteilung bringt auf fünf Kartenseiten 25 deutsche und fünf fremde Städte zur Darstellung, die meisten im Maßstabe von 1:200000, nur sechs (den inneren Teil von Berlin, den Freihafen von Hamburg, Genua, Amsterdam, New York und London) im Maßstabe von 1:50000.

Wir schließen unsere Besprechung mit der wärmsten Empfehlung des Atlasses. Die Verlagshandlung hat sich durch die vorzügliche und schöne Ausgestaltung des schier unübertrefflichen Lehr- und Lernmittels nicht hoch genug zu schätzende Verdienste erworben. Möchte jeder Lehrer sich für verpflichtet halten, den Atlas zu besitzen!

14. **A. Brunner**, Handelsschullehrer, und Dr. L. Voigt, Direktor, Deutscher Handelsschulatlas. Auf Grund der 51. Auflage von Keil und Riecke: Deutscher Schulatlas bearb. 35 Hauptkarten mit zahlreichen Nebenkarten und 13 schematisch-vergleichenden Darstellungen in Vielfarbendr. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,60 Mk.

Der vorliegende Atlas ist aus dem Bestreben hervorgegangen, für die deutschen Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen einen ihre Bedürfnisse berücksichtigenden billigen Atlas zu schaffen. Als Grundlage diente die neuste Auflage von Keil und Riecke Deutschem Schulatlas. Die wirtschafts- und verkehrsgeographischen Verhältnisse wurden auf neuen Kartenblättern dargestellt. Auch die schematisch-vergleichenden Darstellungen am Schlusse wurden den Zwecken des Atlasses entsprechend abgeändert und ergänzt.

Den Atlas besonders charakterisierende Karten und graphische Darstellungen sind: Industriekarte von Deutschland — Mineralienkarte von Deutschland — Karten der Bodenkultur und der Volksdichte — Verkehrskarte von Deutschland — Karte der Vegetationsgebiete von Europa — Verkehrskarte von Europa — Verkehrskarte des Atlantischen Ozeans — Vegetationsgebiete der Erde und [illegible]gen — Kulturpflanzenkarte der Erde — Weltverkehr — [illegible] der wichtigsten Handelsflotten im Jahre 1903 — [illegible] von Getreide, Wein, Bier, Gold, Stein- und Br[illegible] — Rindviehbestand — Baumwollverbrauch.

Der Atlas ist wohl zu gebrauchen.

15. **Andrees Allgemeiner Handatlas** in 139 Haupt- und 161 Nebenkarten nebst vollständigem alphabetischem Namenverzeichnis von etwa 240000 Namen. 5., völlig neubearb. und verm. Aufl., Jubiläumsausgabe (1880 bis 1905) herausgeg. von A. Scobel. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Erscheint in 56 Lieferungen à 50 Pf.

Fünfundzwanzig Jahre sind verflossen, seit der Andreesche Handatlas im Jahre 1880 zum ersten Male auf den Plan trat. Seitdem ist er seinen Weg zum fünften Male ein. Und in wie veränderter, wie verbesserter Gestalt erscheint er! In der Tat, die neue, fünfte Auflage macht, soweit es bis jetzt zu beurteilen möglich ist, ihrem Namen als Jubiläumsausgabe alle Ehre. Möge sie nun auch die ihr gebührende Beachtung finden.

Sobald der Atlas fertig vorliegt, werden wir auf die [illegible] Veränderung des Atlasses in allen seinen Teilen näher eingehen.

16. **Sohr-Berghaus**, Handatlas über alle Teile der Erde. Neue [illegible] Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Hertl [illegible] von Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit [illegible] in 30 Lieferungen à 1 M. Gotha 1905, K. Flemming.

Es ist recht zu beklagen, daß die Herausgabe dieses Handatlas langsam vorwärts schreitet, und das um so mehr, als die [illegible] liegende Lieferung wieder alle die Vorzüge erkennen läßt, [illegible] den Karten der früher erschienenen Lieferungen zu rühmen [illegible]

17. **Stielers Handatlas.** Neue, 9. Lieferungsausgabe. 100 [illegible] 162 Nebenkarten in Kupferstich und einem alphabetischen [illegible] Atlas vorkommenden Namen, herausgeg. von Justus Perthes' [illegible] Erscheint in 50 Lieferungen (jede mit 3 Karten) à 60 Pf. [illegible] Perthes. Geb. 42 M.

Der „Große Stieler" bedarf eigentlich keiner besonderen [illegible] mehr, denn es ist allgemein anerkannt, daß er [illegible] was auf kartographischem Gebiete [illegible] den ist. Wunderbar plastisch, urteilt Alfred [illegible] Geländeform in der braunen Schraffierung [illegible] Aufdruck der Namen wie der Wege- und Flußlinien [illegible] und Deutlichkeit raubt. Man vergleiche beispielsweise [illegible] schließenden zwei neuen Blätter 14 und 15, die [illegible] des Bild des gesamten Riesenwalles der mittelamerikanischen [illegible] Welche packende Naturwahrheit in der Ausprägung [illegible] welche Fülle von Einzelheiten trotz klarster [illegible] Charakteristik aller Naturformen ohne jede [illegible]

18. Topographisches Kartenbild vom [illegible] von 1:33330. Zeichnung, Lithographie, [illegible] anstalt von Hubert Köhler in München. [illegible]

Eine gut brauchbare Karte, die [illegible] Leichtigkeit der Orientierung sicher [illegible]

19. C. Diercke, Schulwandkarte vom [illegible] 1:100000. 4 Blatt. 182 × 154 cm. [illegible] mit Stäben 20 M.

20. — — Schulwandkarte des Herzo[illegible] 1:100000. 4 Blatt. [illegible]

21. — — Schulwandkarte [illegible] 4 Blatt. 185 × [illegible]

[illegible] unter allen [illegible] eile unstreitig [illegible] ganzen Anlage und [illegible] m Schüler auch noch [illegible] gen. Zugleich machen [illegible] inander sich abhebenden [illegible] 0 m, 200—500 m, 500 [illegible] erestiefen (0—200 m und [illegible] indruck. Zum Zwecke kla[illegible] sind Sümpfe, Steppen, [illegible] rs gekennzeichnet. Die staat[illegible] en, aber ausreichend deutlichen [illegible] eilkarten allen Arten von Schulen [illegible] wärmste.

22. **G. Diercke**, Schulwandkarte der Provinz Westpreußen. Maßstab 1 : 200000. 4 Blatt. 185 × 150 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

23. — — Schulwandkarte der Provinz Ostpreußen. Maßstab 1 : 200000. 4 Blatt. 150 × 185 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

Alle diese Karten zeichnen sich wie die in dem gleichen Verlage erschienenen und von demselben Herausgeber bearbeiteten Darstellungen der Erdteile (vgl. diesen Bericht Seite 450) und des Deutschen Reiches (vgl. Pädag. Jahresbericht, 56. Jahrg., 1903, Seite 495 und 57. Jahrg., 1904, Seite 513) aus durch weise Beschränkung auf das Notwendige, durch schulmäßig kraftvolle Anlage und vollgenügende Fernwirkung, durch wohltuend voneinander sich abhebende Farben und durch Schärfe und Genauigkeit der Zeichnung. Möge ihnen in einer recht weiten Verbreitung und fleißigen Benutzung die gebührende Würdigung zuteil werden!

In der Karte der Provinz Brandenburg ist die Müritz irrtümlicherweise als Müritz see eingetragen worden, und die Karte von Ostpreußen weist hergebrachterweise nur zwei Regierungsbezirke auf.

24. Schulwandkarte von der Provinz Hessen-Nassau, dem Großherzogtum Hessen und dem Fürstentum Waldeck, entworfen und gezeichnet von Gustav Richter. Maßstab 1 : 150000. Essen, G. D. Bädeker. Roh 15 M., aufgez. mit Stäben 24 M.

In dem Maßstabe 1 : 150000 liegt hier eine in jeder Hinsicht vortrefflich ausgeführte und für die Zwecke des Unterrichts sehr gut brauchbare Schulwandkarte von der preußischen Provinz Hessen-Nassau, dem Großherzogtum Hessen und dem Fürstentum Waldeck vor.

25. **J. G. Rothaug**, Wandkarte des Erzherzogtums Österreich unter der Enns. Für Volks- und Bürgerschulen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten bearb. Maßstab 1 : 150000. 140 × 180 cm. Wien, G. Freytag & Berndt. Auf Leinw. gesp. in Mappe oder mit Stäben 20 K. = 17 M.

Eine recht empfehlenswerte Karte! Das Gelände wird dargestellt durch die Vereinigung von Isohypsen, die von 100 zu 100 m eingetragen sind, mit Höhenschichten, deren Farben in gewissem Sinne den Beleuchtungserscheinungen in der Natur entnommen sind: Das Tiefland bis zur 200 Meter-Höhenlinie durch ein leichtes Blaugrün, die Stufe bis zur Höhe von 300 m durch ein grünliches Gelb, die nächsthöheren Schichten durch ein lichtes und ein sattes reines Gelb, weiter durch Orange in mehreren Stufen bis endlich zum lichtesten Rot der Bergfirste. Die plastische Wirkung dieser Farbenanordnung wird noch wesentlich erhöht durch eine nach dem Prinzip der schrägen Beleuchtung ausgeführte Terrainschummerung und durch einen mehrfach abgestuften blauvioletten Farbenton für die im Schatten liegenden Böschungen. Hervorgehoben zu werden verdient auch, daß die Ortszeichen der größeren Städte in ihrem Umrisse dem Weichbilde entsprechen und hinsichtlich ihrer Größe Vergleiche gestatten. Die Stadtgrenze Wiens möchte sich aber noch mehr von der Landesgrenze abheben.

26. **E. Debes' physikalische Schulwandkarte des Deutschen Reiches und seiner Nachbargebiete.** Im Anschlusse an des Herausgebers Schulatlanten bearb. im Maßstabe von 1 : 880000. 3. Aufl. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. Roh, in Umschlag geh. 6 M., aufgez. an Stäben 13 M.

Eine recht empfehlenswerte Karte! Die kräftige, klar durchsichtige Terraindarstellung, die kraftvolle blaue Zeichnung der Flüsse und die vorsichtige Beschränkung in der Aufnahme des Stoffes verleihen ihr eine vortreffliche Fernwirkung. Die Ortszeichen dürften eine stärkere Hervorhebung gut vertragen.

27. Dr. **Gustav Leipoldt**, Prof., Verkehrskarte von Mitteleuropa. Politische Karte mit Angabe der Eisenbahnen, wichtigen Alpenstraßen, Dampferlinien und Telegraphenverbindungen. Maßstab 1 : 850000. Dresden 1905, A. Müller-Fröbelhaus. Aufgez. auf Leinwand mit Stäben 22 M.

Diese ebenso sorgfältig wie sauber ausgeführte Schulwandkarte von Mitteleuropa bietet zunächst ein ganz vorzügliches Bild der staatlichen Gliederung unseres deutschen Vaterlandes und seiner Nachbargebiete, dann aber auch eine außerordentlich genaue Darstellung der wichtigsten Verkehrswege dieses Lebensraumes. Außer den Bahnlinien, die als Hauptlinien des Weltverkehrs, als Bahnen mit Schnellzugsverkehr und als Bahnen schlechthin auftreten, gibt sie die fertigen, die im Bau begriffenen und die projektierten Kanäle, den Beginn der Schiffbarkeit der Ströme und Flüsse, die Alpenstraßen, die Telegraphenlinien und die deutschen, österreichisch-ungarischen und fremden Dampferlinien mit zahlreichen Zeitangaben. Die verschiedenen Dampferlinien konnten um so besser eingetragen werden, als das dargestellte Gebiet von Kopenhagen im Norden bis Marseille, Ancona und Spalato im Süden und im Westen bis Nimes und Lille reicht, außer der deutschen Küste also die niederländische und die belgische Küste und die französische, norditalienische, österreichische und ungarische Mittelmeerküste wiedergegeben ist.

Wir empfehlen die Karte angelegentlichst, Fortbildungs-, Real- und Handelsschulen noch insbesondere.

28. **C. Dierke**, Schulwandkarte von Afrika (Bodenverhältnisse), mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 2 : 6000000. 158 × 186 cm. Braunschweig, G. Westermann. Roh in Umschlag 13 M., aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

29. — — Schulwandkarte von Asien (Bodenverhältnisse), mit roten Grenzlinien. 6 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 210 × 210 cm. Ebendas. Roh 13 M., aufgez. mit Stäben 22,50 M.

30. — — Schulwandkarte von Australien und Polynesien (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 178 × 166 cm. Ebendas. Roh 12 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

31. — — Schulwandkarte von Nordamerika (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 164 × 184 cm. Ebendas. Roh 12 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

32. — — Schulwandkarte von Südamerika (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 156 × 194 cm. Ebendas. Roh 12 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

Diesen neuen Dierckeschen Erdteilkarten gebührt unter allen Schulwandkarten der einzelnen Erdteile unstreitig eine der ersten Stellen. Kräftig in der ganzen Anlage und maßvoll in der Auswahl des Stoffes treten sie dem Schüler auch noch in 8 m Entfernung deutlich und wirksam entgegen. Zugleich machen sie durch ihre wirkungsvollen und wohltuend voneinander sich abhebenden Farben der fünf Höhenschichten (Senken 0—200 m, 200—500 m, 500 bis 1500 m und über 1500 m) und zwei Meerestiefen (0—200 m und über 200 m) einen überaus entsprechenden Eindruck. Zum Zwecke klarerer Erfassung der physischen Verhältnisse sind Sümpfe, Steppen, Tundren, Wadis und Wüsten noch besonders gekennzeichnet. Die staatlichen Grenzen sind in wenig aufdringlichen, aber ausreichend deutlichen roten Linien eigetragen.

Wir empfehlen die Dierckeschen Erdteilkarten allen Arten von Schulen als ausgezeichnetes Lehrmittel auf das wärmste.

33. **E. Diercke**, Östliche Halbkugel (Bodenverhältnisse) mit roten oder ohne roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 12000000. 170 × 180 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 18 M.

34. — — Westliche Halbkugel (Bodenverhältnisse) mit roten oder ohne roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 12000000. 170 × 180 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 18 M.

Durch treffliche Farbenwahl und kräftige Ausführung von vornherein auf eine recht gute Fernwirkung zugeschnitten, geben diese Karten durchaus wirkungsvolle Bilder von der physischen Gestaltung der beiden Erdhälften. Die Meeresflächen tragen mit der Tiefe immer intensiver werdende blaue Farbe: unter 200 m, 200—4000 m, über 4000 m, das Niedergelände zeigt zwei in Grün gehaltene Stufen (Senken und 0 bis 200 m), das Mittelgelände (200—500 m) gelblich-braune und das Hochgelände (500—1500 m und über 1500 m) immer sattere bräunliche Farbe.

35. — — Östliche Halbkugel (Staatenkarte). 4 Blatt. Maßstab 1 : 12000000 170 × 180 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 18 M

36. — — Westliche Halbkugel (Staatenkarte). 4 Blatt. Maßstab ebenso. 170 × 180 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 18 M.

Ebenso schön wie kräftig wirkende Bilder der politischen Gliederung der beiden Erdhälften! Verdienen dieselbe warme Empfehlung wie die vorgenannten physischen Planiglobenkarten.

37. — — Karte zur biblischen Erdkunde. 4 Blatt. 180 × 150 cm. Braunschweig 1905, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 18 M.

Diese sehr empfehlenswerte Karte zur biblischen Erdkunde bringt in der Hauptkarte Die biblischen Länder mit den Missionsreisen des Apostels Paulus im Maßstabe von 1:2500000 zur Darstellung, in den Nebenkarten Unterägypten und die Sinaihalbinsel im Maßstabe von 1:1000000 und Die ältesten Weltreiche des Morgenlandes im Maßstabe von 1:7500000, und zwar das Stammland und die eroberten Gebiete des ägyptischen, des babylonischen, des assyrischen und des persischen Reiches.

38. Schulwandkarte von Palästina zur biblischen Geschichte. Maßstab 1 : 200000. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. 6 Blatt in Farbendr., 175 × 140 cm.

Ausg. für evangelische Volksschulen bearb. von Dr. Eduard Wagner auf Grund der Wandkarte von Guthe-Fischer.

Ausg. für katholische Volksschulen bearb. von Dr. theol. Karl Mommert und Dr. Eduard Wagner auf Grund der Wandkarte von Guthe-Fischer.

Jede der beiden Karten roh, in Umschlag geheftet 6 M., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 13 M.

Beide Karten verdienen die aufmerksame Beachtung jedes Schulmannes. Maßvolle Auswahl des Stoffes, kräftige Hervorhebung der wichtigen Objekte und gute Zusammenstellung frischer Farben zeichnen sie aus. Für die Darstellung der politischen Verhältnisse wurde die Zeit Christi gewählt: Judäa unter dem Landpfleger Pontius Pilatus, Gebiet der Vierfürsten Herodes Antipas, Gebiet des Vierfürsten Philippus und das zur römischen Provinz Syrien gehörige Gebiet. Beigegeben sind drei gut brauchbre Nebenkarten: Das alte Jerusalem (zur Zeit Jesu mit Berücksichtigung älterer und späterer Bauten von Dr. theol. Mommert), im Maßstabe von 1:3800 — Die zwölf Stämme

Israel im Maßstabe von 1:500000 — Die Sinaihalbinsel und ihre Nachbargebiete im Maßstabe von 1:1000000. Im engsten Anschlusse an diese Wandkarten ist auch eine Handkarte zum Preise von 30 Pf. erschienen.

Wertvolle Dienste leistet die als Begleitwort dienende Kurze Landeskunde von Palästina, bearbeitet von Dr. Eduard Wagner. 40 S. Im Einzelverkauf kostet dieses Heftchen 40 Pf.

39. Dr. **Karl Böttcher**, Direktor, und **Adolf Freytag**, Zeichenlehrer, Mitteleuropa. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte, Literatur und Pädagogik. 4. Aufl. Maßstab 1 : 1060000. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. Roh in geheftetem Umschlag 13,50 M., aufgezogen mit Stäben 22 M.

Diese schon mehrfach (zuletzt im 53. Jahrgange des Pädag. Jahresberichts Seite 426) empfohlene Wandkarte von Mitteleuropa verdient in der vorliegenden Neubearbeitung weiteste Verbreitung. — Die Zwickauer Mulde entspringt an falschem Orte.

40. Kolonial- und Weltverkehrskarte, in Merkators Projektion bearb. von Prof. Dr. Th. Cicalek und Joh. Georg Rothaug. Äquatorialmaßstab 1 : 25 Mill. 160 × 210 cm. Wien, G. Freytag & Berndt. Aufgez. aub Leinwand mit Stäben 25 K. = 21 M.

Die vorliegende Karte bietet eine Übersicht der gesamten Erdoberfläche in der für diesen Zweck geeigneten Projektion. Handel und Verkehr sind durch Aufnahme der großen wichtigen Eisenbahn- und Dampferlinien, Kabel- und Telegraphenlinien in erster Linie berücksichtigt. Um den Verkehr Amerikas mit Europa einerseits und Asien und Australien anderseits klar und deutlich zu veranschaulichen, sind die ostasiatische Küste von Kamschatka bis Shanghai und das australische Festland zweimal auf der Karte enthalten. Die Dampferlinien sind durch Farben als österreichische, deutsche und fremde Linien unterschieden und mit Angabe der Fahrtdauer in Tagen und Stunden versehen. Die Kolonien aller Staaten sind nach ihrem derzeitigen Stande gekennzeichnet.

Wir empfehlen die sorgfältig gearbeitete Karte gern als ein recht gut brauchbares Lehrmittel.

41. Der Stand der Erde in der Ekliptik. (Entstehung der Jahreszeiten.) Entworfen und gezeichnet von Prof. Karl Hüttl in Brünn. Wien, G. Freytag & Berndt. Auf Leinwand gespannt in Mappe oder mit Stäben 13,50 M.

Eine sehr hübsch in Farben ausgeführte Tafel (100 cm hoch und 130 cm breit), an deren Hand der Wechsel von Tag und Nacht, die verschiedene Länge des Tages, der Wechsel von Sommer und Winter u. a. leicht und verständlich zu erklären ist.

42. Prof. **Paul Langhans**, Rechts und links der Eisenbahn. Neue Führer auf den Hauptbahnen im Deutschen Reiche. Gotha, J. Perthes. 65 Hefte mit je 2 Karten. Je 50 Pf.

In unterhaltender Form, aber auf streng wissenschaftlicher Grundlage entrollen diese neuen Führer vor dem geistigen Auge des Reisenden ein anschauliches Bild der zu durchfahrenden Gegend. Sie erörtern die Ursachen der Entstehung des Landschaftsbildes aus dem Zusammenwirken von Naturkraft und Menschengeist und berichtet, was immer die durcheilte Landschaft an Erinnerungen an die Vergangenheit und an bemerkenswerten Werken menschlichen Schaffens aufweist. Die beigegebene Reisekarte, bearbeitet auf Grund der meisterhaften Vogelschen Karte des

Deutschen Reiches im Maßstabe von 1:500000 (vgl. Pädag. Jahresbericht, 44. Jahrg., 1891, Seite 357 und 358, 45. Jahrg., 1892, Seite 405 und 46. Jahrg., 1893, Seite 519 und 520), veranschaulicht die kräftig hervortretende Bahnlinie nebst ihren Anschlüssen und den Haltestellen, zu beiden Seiten der Bahn das vom Abteilfenster aus sichtbare Gelände mit seiner Waldbedeckung. Eine besondere Karte der natürlichen Landschaften Deutschlands zeigt in großen Zügen die Eingliederung der Landschaft in die typischen Oberflächenformen unseres Vaterlandes.

Wir wünschen dem vortrefflichen Kartenwerke weite Verbreitung.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Geographischer Anzeiger, Blätter für den geographischen Unterricht, herausgeg. von Dr. Hermann Haack, Oberlehrer Heinrich Fischer und Prof. Dr. Franz Heiderich. VIII u. 288 S. 6. Jahrg., 1905. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 6 M., einzelne Hefte 60 Pf.

Auch dieser neuste Jahrgang der Blätter für den geographischen Unterricht bringt des Guten recht viel. Wir können nur wünschen, daß die warm zu empfehlende Zeitschrift einen immer größeren Leserkreis finde. Der Preis von 6 M. für den Jahrgang ist bei der gediegenen Ausstattung als ein mäßiger zu bezeichnen.

2. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausgeg. von Prof. Gustav Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker. 26. Jahrg., 1905. VIII u. 384 S. Wien 1905, A. Hölder. Jährlich 12 Hefte 6 M.

Auch dieser Jahrgang der Zeitschrift für Schulgeographie reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Den sogenannten Kleinen Mitteilungen (Methodisches — Umschau — Besprechungen und Anzeigen) wird nach unserem Dafürhalten viel zu viel Platz (nahezu 40 %!) eingeräumt. Aus den Abhandlungen heben wir als besonders beachtenswert hervor: Die Exkursionen des geographischen Seminars der k. k. Wiener Universität, zusammengestellt von F. K. Branky. — Der Einfluß der Landesnatur auf die Geschichte und die Kultur der Völker von Dr. Otto Jauker. — Die Behandlung der erdkundlichen Einheiten von H. Kerp. — Eine Landschaftsschilderung als Ergebnis des geographischen und deutsch-stilistischen Unterrichts von Dr. Franz Schulze. — Einführung in den geographischen Unterricht mit besonderer Rücksicht auf die österreichische Militärschule von A. von Schwarzleitner.

3. Geographische Zeitschrift. Herausgeg. von Prof. Dr. Alfred Hettner. 11. Jahrg., 1905. X u. 720 S., mit zahlreichen Abbild. und Karten. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Jährlich 12 Hefte. Halbjährlich 9 M.

So oft man auch einen neuen Jahrgang der von Professor Hettner herausgegebenen Geographischen Zeitschrift in die Hand nimmt, immer wird man gefesselt von der Reichhaltigkeit und Gediegenheit des Inhaltes, von der Schönheit der vortrefflich gewählten Illustrationen und — auch das soll nicht vergessen sein — von der vornehmen Ausstattung. Aus der großen Reihe sehr wertvoller Abhandlungen heben wir hervor: Prof. Dr. Alfred Hettner, Das Wesen und die Methoden der Geographie. — Prof. Dr. Albrecht Penck, Die Physiographie als Physiogeographie in ihren Beziehungen zu andern Wissenschaften. — Prof. Dr. Fritz Frech, Die wichtigsten Ergebnisse der Erdgeschichte. — Dr. Hans Reusch,

Norwegens Verhältnis zu Schweden vom geographischen Gesichtspunkte aus. — Dr. Otto Schlüter, Das österreichisch-ungarische Okkupationsgebiet und sein Küstenland. — Prof. Dr. Karl Dove, Grundzüge einer Wirtschaftsgeographie Afrikas. — Prof. Dr. Albrecht Penck, Die Alpenseen. — Prof. Dr. Kurt Hassert, Friedrich Ratzel. — Dr. Paul Wagner, Alphons Stübel und seine Bedeutung für die geographischen Forschungsmethoden. — Prof. Dr. R. Langenbeck, Über Schulwandkarten.

Hettners Geographische Zeitschrift ist auf das wärmste zu empfehlen.

4. **Dr. A. Petermanns** Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt. Herausgeg. von Prof. Dr. Alexander Supan. 51. Band, 1905. VI u. 288 S., mit 21 Taf. und 5 in den Text gedr. Karten, Kartenskizzen, Profilen usw. und XII und 226 S. Literaturbericht. Gotha 1905, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 24 M., einzelne Hefte 2,50 M.

Der vorliegende Jahrgang dieser ersten deutschen Zeitschrift für das Gesamtgebiet der geographischen Wissenschaft bietet wieder eine Fülle höchst wertvoller Originalaufsätze und Kartenbeilagen, kleinerer Mitteilungen und Abbildungen, Profile usw. Von hohem Werte ist auch der beiliegende Geographische Literaturbericht, in dem diesmal 807 Werke der verschiedensten Art von Fachmännern ihrem Inhalte nach gekennzeichnet und gewürdigt werden.

Wir können die „Mitteilungen" nur von neuem aufs wärmste empfehlen.

5. Deutsche Erde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Herausgeg. von Prof. Dr. Paul Langhans. 4. Jahrg., 1905. 244 und VIII S., mit 6 Haupt- und 14 Nebenkarten. Gotha 1905, J. Perthes. Jährlich 6 Hefte mit Karten 8 M., einzelne Hefte 1,50 M.

Der vorliegende Jahrgang der Deutschen Erde stellt das umfangreiche und endlos verstreute Material, das die neuste Forschung zur deutschen Landeskunde zutage gefördert hat, in ganz vortrefflicher Weise übersichtlich zusammen und prüft von neuem die ganze Erde daraufhin, inwieweit sie als deutsche Erde anzusprechen ist. Von den zahlreichen Abhandlungen nennen wir besonders: Dr. Alfred Meiche, Die Herkunft der deutschen Siedler im Königreiche Sachsen nach den Ortsnamen und Mundarten. — Prof. Dr. Paul Langhans, Deutsche Arbeit in Afrika 1884 bis 1905. — Dr. Otto Most, Die Reichsdeutschen im Auslande. Ganz hervorragender Art sind die den einzelnen Heften — das sechste ist uns irrtümlicherweise noch nicht zugegangen — beigegebenen farbigen Karten.

Die „Deutsche Erde" verdient namentlich auch in Lehrerkreisen die größte Beachtung.

6. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 45. Band. Vereinsjahr 1904/1905. LV u. 546 S., mit 16 Tafeln und 77 Abbild. im Texte. Wien 1905, W. Braumüller & Sohn.

Es gereicht mir immer zu besonderer Freude, den neusten Band der Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien anzeigen zu können, vor allem wegen der überaus wertvollen Belehrungen und Anregungen, die jedem aus seiner Lektüre erwachsen. Diesmal enthält er 17 ganz vortreffliche Vorträge aus dem Gebiete der Naturwissenschaft im weitesten Sinne des Wortes. Zwei derselben

mit einem Profil (47° 30′ n. Br.), in zweifacher Überhöhung und einem Nebenkärtchen (Maßstab 1:4000000), die staatliche Gliederung Bayerns darstellend. — Der dritte Teil enthält sechs Karten: Pfalz und Oberrheinische Tiefebene im Maßstab 1:1000000, Deutsches Reich im Maßstab 1:2750000 physikalisch und politisch, Süddeutschland im Maßstabe 1:1700000 physikalisch-politisch, Europa im Maßstabe 1:21000000 physikalisch-politisch, Planigloben physikalisch. — Der vierte, für das sechste und siebente Schuljahr bestimmte Teil bietet auf 14 Kartenseiten 15 Karten: Österreich-Ungarn im Maßstabe 1:3700000, Schweiz im Maßstabe 1:1000000, Die Alpen im Maßstabe 1:2000000, Europa (physikalisch und politisch) im Maßstabe 1:12000000, Jahres-Isothermen von Europa, Volksdichtigkeit Mitteleuropas, Völkerkarte von Europa, Völkerkarte der Erde, Erdkarte (physikalische Übersicht und politische Übersicht mit Kolonien) in Merkatorprojektion (Äquatorial-Maßstab 1:95000000) und Verbreitung der wichtigsten Kulturpflanzen, der wichtigsten Verkehrssprachen und der Kohle.

Der Atlas verdient volle Anerkennung, in ganz besonderem Maße die physikalischen Karten Bayerns und seiner Landschaften, des Deutschen Reiches, der Schweiz und der Alpen. Stichfehler sind uns nicht aufgefallen. Von größtem Vorteile würde es sein, wenn das Deutsche Reich, Süddeutschland, Europa und Österreich-Ungarn in leicht vergleichbaren Maßstäben, etwa 1:3000000, 1:2000000, 1:20000000 und 1:4000000 dargestellt würden.

10. **Volksschulatlas.** Bearb. und herausg. von Rudolf Schmidt, Direktor der 3. höheren Bürgerschule in Leipzig. 81., verm. und verb. Aufl. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Ausgabe A: Roh 60 Pf., kart. 80 Pf. Ausgabe B mit Bilderanhang: Roh 80 Pf., kart. 1 M.
Hierzu eine Heimatkarte im Preise von 10 Pf.

Es gereicht uns zu besonderer Freude, diesem vorzüglichen Volksschulatlas alljährlich in neuen, auf das sorgfältigste durchgesehenen und immer wieder vervollkommneten Auflagen zu begegnen. Jede Empfehlung auch für die Leser dieses Berichtes ist überflüssig.

11. **E. Debes' Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen.** Ausgabe in 50 Karten. In Verbindung mit hervorragenden Schulmännern ausgeführt in der Geogr. Anstalt der Verlagshandlung. 87. Aufl. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. Kart. 1,50 M. Gratisbeilage: eine Heimatkarte.

Seit seinem ersten Erscheinen ausgezeichnet durch anschauliche Deutlichkeit und klare Übersichtlichkeit der Kartenbilder und eine staunenswerte Akkuratesse der technischen Ausführung gewinnt dieser Atlas doch noch in jeder neuen Auflage. Wir empfehlen ihn aufs wärmste.

12. **E. Debes' Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen.** Ausgabe für weitergehende Bedürfnisse in 62 Karten. Neu bearb. in Verbindung mit Dr. Franz Weineck, Realschuldirektor. 3., verm. und verb. Aufl. der Neubearbeitung. Leipzig 1906, H. Wagner & E. Debes. Geb. 3,50 M. Gratisbeilage: eine Heimatkarte.

Dieser Atlas steht nach Anlage und Ausführung mit dem vorgenannten in engster Beziehung, teilt also mit ihm alle Vorzüge, enthält aber folgende Karten mehr: Die Polarkarten, die nördlichsten Länder der Erde und ein Kärtchen zur Verbreitung des Nordlichts — Planigloben zur Darstellung der Landhöhen und Meerestiefen der Erde, sowie der Verteilung der Vulkane — Jahres-Isothermen — Jährliche Nieder-

schlagsmengen — Jahreszeitliche Verteilung der Niederschläge und Winde — Tierverbreitung — Kolonialbesitz und Weltverkehr — Nutz- und Handelspflanzen — Religionen — Hydrographische und klimatologische Übersicht (Isothermen und Regenkarte) — Januar-Isothermen und -Winde — Juli-Isothermen und -Winde — Religionskarte von Europa — Bevölkerungsdichte Europas — Kulturzonen und Haustiere in Europa — Geologische Übersicht von Mitteleuropa — Temperaturkarte des Deutschen Reiches — Niederschläge im Deutschen Reiche. Infolge dieser größeren Reichhaltigkeit läßt sich mit ihm in Realschulen vollständig und nötigenfalls auch in den Oberklassen unserer höheren Lehranstalten ganz befriedigend auskommen. Wir empfehlen ihn aufs angelegentlichste.

13. **E. Debes, Schul-Atlas für Ober- und Mittelklassen höherer Lehranstalten in Verbindung mit Prof., Dr. A. Kirchhoff, und Prof. Dr. H. Kropatscheck, Oberlehrer. Bearb. in der Geograph. Anstalt der Verlagshandlung. 50. Aufl. 95 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 100 Kartenseiten. Prämiiert auf dem internationalen Geographen-Kongreß zu Bern 1891. Leipzig 1906, H. Wagner & E. Debes. Geb. 5 M.**

E. Debes Schulatlas für Ober- und Mittelklassen höherer Lehranstalten tritt dieses Mal in seiner fünfzigsten Auflage in die Öffentlichkeit. Nahezu ein Vierteljahrhundert hat er nun den Zwecken des geographischen Unterrichtes gedient und im Laufe dieser Zeit manche Veränderung und Bereicherung in seinem Inhalte erfahren. Wer die vorliegende Jubiläumsausgabe mit der ersten Auflage — wir haben sie uns im Jahre 1884 gekauft — vergleicht, dem wird ohne weiteres klar, wie wohldurchdacht die Umarbeitung und wie wertvoll die Bereicherung ist: mit 60 Haupt- und 31 Nebenkarten auf 71 Kartenseiten trat dieser Oberstufenatlas seinen Weg an, heute geht er hinaus mit 95 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 100 Kartenseiten — und dabei ist er, wenn wir nicht irren, um eine Mark billiger als ehedem. Es erscheint uns notwendig, die so umgestaltete 50. Auflage unter besonderem Hinweise auf die Abänderungen näher zu beleuchten.

Der Atlas beginnt, wie bisher, mit einer der mathematischen Geographie gewidmeten Abteilung, die drei Kartenseiten umfaßt. Die zweite, eine neue Abteilung behandelt die Einführung in das Kartenverständnis. Ihr erstes Blatt bringt die wichtigsten perspektivischen und durch Abwicklung entstandenen Gradnetzentwürfe zur Darstellung. Ihm folgt eine Tafel zur Veranschaulichung der Geländedarstellung durch Höhenlinien, Höhenlinien mit Schichtenfärbung, Böschungsschraffen und Höhenlinien mit Böschungsschraffen, und an sie schließt sich ein Doppelblatt, das sämtliche Elemente zur Einführung ins Kartenverständnis in der Beziehung zwischen Naturansicht und Kartenbild enthält. Den Schluß bildet eine Darstellung der Vereinfachung der Geländedarstellung bei Verkleinerung des Maßstabes. Dies wird sowohl durch die Schraffen- wie auch die Höhenschichtenmanier am Beispiele des Harzes gezeigt, der von 1:200000 über die Maßstäbe von 1:500000, 1:1000000, 1:3000000 bis 1:6000000 verkleinert wird. Mit den letzten beiden Darstellungen wird — was überaus wichtig ist — der direkte Anschluß an die Seite 76/77 und Seite 74 gebotenen Fluß- und Gebirgskarten von Mitteleuropa und damit die Überleitung zum Atlas selbst erreicht.

Die dritte Abteilung wird durch drei Tafeln morphologischer

Typenkärtchen gebildet, mit denen die wichtigsten Oberflächenformen der Erde, soweit sie nicht, wie die Gletscherphänomene und gewisse Inseltypen, auf anderen Blättern des Atlasses als Nebenkarten Platz gefunden haben, zur Darstellung gelangen. Hervorgehoben zu werden verdient die Betonung des morphologischen Elementes bei der Benennung der einzelnen Kärtchen und ihre Belebung durch einen dem Atlas eingefügten, zwar möglichst knappen, aber doch alles Wesentliche bietenden erläuternden Text.

Auf diese Abteilung der Oberflächenformen folgt der eigentliche Atlas in der bekannten bisherigen Fassung, mit 95 Haupt- und 44 Nebenkarten auf 83 Kartenseiten in fünf Abteilungen: Erdkarten, außereuropäische Erdteile, Übersichten von Europa, außerdeutsche Länder Europas und Mitteleuropa. Neu ist Blatt 56 und 57. Es bietet eine in Abgrenzung und Maßstab (1:22500000) mit der Fluß- und Gebirgskarte desselben Erdteiles übereinstimmende politische Karte von Europa, die zugleich der Verkehrsübersicht dient, und zwei Nebenkarten im halben Maßstabe der Hauptkarte: Geologische Übersicht und Vegetationsgebiete.

Die letzte Abteilung bringt auf fünf Kartenseiten 25 deutsche und fünf fremde Städte zur Darstellung, die meisten im Maßstabe von 1:200000, nur sechs (den inneren Teil von Berlin, den Freihafen von Hamburg, Genua, Amsterdam, New York und London) im Maßstabe von 1:50000.

Wir schließen unsere Besprechung mit der wärmsten Empfehlung des Atlasses. Die Verlagshandlung hat sich durch die vorzügliche und schöne Ausgestaltung des schier unübertrefflichen Lehr- und Lernmittels nicht hoch genug zu schätzende Verdienste erworben. Möchte jeder Lehrer sich für verpflichtet halten, den Atlas zu besitzen!

14. **A. Brunner**, Handelsschullehrer, und Dr. L. Voigt, Direktor, Deutscher Handelsschulatlas. Auf Grund der 51. Auflage von Keil und Riecke: Deutscher Schulatlas bearb. 35 Hauptkarten mit zahlreichen Nebenkarten und 13 schematisch-vergleichenden Darstellungen in Vielfarbendr. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,60 Mk.

Der vorliegende Atlas ist aus dem Bestreben hervorgegangen, für die deutschen Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen einen ihre Bedürfnisse berücksichtigenden billigen Atlas zu schaffen. Als Grundlage diente die neuste Auflage von Keil und Riecks Deutschem Schulatlas. Die wirtschafts- und verkehrsgeographischen Verhältnisse wurden auf neuen Kartenblättern dargestellt. Auch die schematisch-vergleichenden Darstellungen am Schlusse wurden den Zwecken des Atlasses entsprechend abgeändert und ergänzt.

Den Atlas besonders charakterisierende Karten und graphische Darstellungen sind: Industriekarte von Deutschland — Mineralienkarte von Deutschland — Karten der Bodenkultur und der Volksdichte — Verkehrskarte von Deutschland — Karte der Vegetationsgebiete von Europa — Verkehrskarte von Europa — Verkehrskarte des Atlantischen Ozeans — Vegetationsgebiete der Erde und Meeresströmungen — Kulturpflanzenkarte der Erde — Weltverkehr — Tonnengehalt der wichtigsten Handelsflotten im Jahre 1903 — Jährliche Produktion von Getreide, Wein, Bier, Gold, Stein- und Braunkohle und Roheisen — Rindviehbestand — Baumwollverbrauch.

Der Atlas ist wohl zu gebrauchen.

15. **Andrees Allgemeiner Handatlas** in 139 Haupt- und 161 Nebenkarten nebst vollständigem alphabetischem Namenverzeichnis von etwa 240000 Namen. 5., völlig neubearb. und verm. Aufl., Jubiläumsausgabe (1880 bis 1905), herausgeg. von A. Scobel. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Erscheint in 56 Lieferungen à 50 Pf.

Fünfundzwanzig Jahre sind verflossen, seit der Andreesche Handatlas im Jahre 1880 zum ersten Male auf den Plan trat. Jetzt tritt er seinen Weg zum fünften Male an. Und in wie veränderter, in wie verbesserter Gestalt erscheint er! In der Tat, die neue, fünfte Auflage macht, soweit es bis jetzt zu beurteilen möglich ist, ihrem Charakter als Jubiläumsausgabe alle Ehre. Möge sie nun auch die ihr gebührende Beachtung finden.

Sobald der Atlas fertig vorliegt, werden wir auf die durchgreifende Veränderung des Atlasses in allen seinen Teilen näher eingehen.

16. **Sohr-Berghaus**, Handatlas über alle Teile der Erde. Neue zeitgemäße Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkl herausgeg. von Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit über 150 Karten in 30 Lieferungen à 1 M. Glogau 1905, K. Flemming.

Es ist recht zu beklagen, daß die Herausgabe dieses Handatlasses so langsam vorwärts schreitet, und das um so mehr, als die diesmal vorliegende Lieferung wieder alle die Vorzüge erkennen läßt, die wir an den Karten der früher erschienenen Lieferungen zu rühmen hatten.

17. **Stielers Handatlas.** Neue, 9. Lieferungsausgabe. 100 Kartenblätter mit 162 Nebenkarten in Kupferstich und einem alphabetischen Verzeichnis aller im Atlas vorkommenden Namen, herausgeg. von Justus Perthes in Gotha. Erscheint in 50 Lieferungen (jede mit 3 Karten) à 60 Pf. Gotha 1905, J. Perthes. Geb. 42 M.

Der „Große Stieler" bedarf eigentlich keiner besonderen Empfehlung mehr, denn es ist allgemein anerkannt, daß er das Beste bietet, was auf kartographischem Gebiete bisher geleistet worden ist. Wunderbar plastisch, urteilt Alfred Kirchhoff, tritt überall die Geländeform in der braunen Schraffierung hervor, die dem schwarzen Aufdruck der Namen wie der Wege- und Flußlinien nichts an Schärfe und Deutlichkeit raubt. Man vergleiche beispielsweise die zusammenschließenden zwei neuen Blätter 14 und 15, die ein schwer zu übertreffendes Bild des gesamten Riesenwalles der mitteleuropäischen Alpen bieten. Welche packende Naturwahrheit in der Ausprägung jeder Gebirgsgruppe, welche Fülle von Einzelheiten trotz klarster Übersichtlichkeit, welch sichere Charakteristik aller Naturformen ohne jede Spur von Schablone!

18. Topographisches Kartenbild vom Wettersteingebirge im Maßstabe von 1:33330. Zeichnung, Lithographie, Druck u. Verlag der Graph. Kunstanstalt von Hubert Köhler in München. 2,50 M.

Eine gut brauchbare Karte, die durch zartere Schraffierung an Leichtigkeit der Orientierung sicher gewinnen würde.

19. **C. Diercke**, Schulwandkarte vom Harz und Umgebung. Maßstab 1 : 100000. 4 Blatt. 182 × 154 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 20 M.

20. — — Schulwandkarte des Herzogtums Braunschweig. Maßstab 1 : 100000. 4 Blatt. 182 × 154 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

21. — — Schulwandkarte der Provinz Braunschweig. Maßstab 1 : 200000. 4 Blatt. 185 × 156 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

22. **C. Diercke**, Schulwandkarte der Provinz Westpreußen. Maßstab 1:200000. 4 Blatt. 185 × 150 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

23. — — Schulwandkarte der Provinz Ostpreußen. Maßstab 1:200000. 4 Blatt. 150 × 185 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 20 M.

Alle diese Karten zeichnen sich wie die in dem gleichen Verlage erschienenen und von demselben Herausgeber bearbeiteten Darstellungen der Erdteile (vgl. diesen Bericht Seite 450) und des Deutschen Reiches (vgl. Pädag. Jahresbericht, 56. Jahrg., 1903, Seite 495 und 57. Jahrg., 1904, Seite 513) aus durch weise Beschränkung auf das Notwendige, durch schulmäßig kraftvolle Anlage und vollgenügende Fernwirkung, durch wohltuend voneinander sich abhebende Farben und durch Schärfe und Genauigkeit der Zeichnung. Möge ihnen in einer recht weiten Verbreitung und fleißigen Benutzung die gebührende Würdigung zuteil werden!

In der Karte der Provinz Brandenburg ist die Müritz irrtümlicherweise als Müritzsee eingetragen worden, und die Karte von Ostpreußen weist hergebrachterweise nur zwei Regierungsbezirke auf.

24. Schulwandkarte von der Provinz Hessen-Nassau, dem Großherzogtum Hessen und dem Fürstentum Waldeck, entworfen und gezeichnet von Gustav Richter. Maßstab 1:150000. Essen, G. D. Bädeker. Roh 15 M., aufgez. mit Stäben 24 M.

In dem Maßstabe 1:150000 liegt hier eine in jeder Hinsicht vortrefflich ausgeführte und für die Zwecke des Unterrichts sehr gut brauchbare Schulwandkarte von der preußischen Provinz Hessen-Nassau, dem Großherzogtum Hessen und dem Fürstentum Waldeck vor.

25. **J. G. Rothaug**, Wandkarte des Erzherzogtums Österreich unter der Enns. Für Volks- und Bürgerschulen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten bearb. Maßstab 1:150000. 140 × 180 cm. Wien, G. Freytag & Berndt. Auf Leinw. gesp. in Mappe oder mit Stäben 20 K. = 17 M.

Eine recht empfehlenswerte Karte! Das Gelände wird dargestellt durch die Vereinigung von Isohypsen, die von 100 zu 100 m eingetragen sind, mit Höhenschichten, deren Farben in gewissem Sinne den Beleuchtungserscheinungen in der Natur entnommen sind: Das Tiefland bis zur 200 Meter-Höhenlinie durch ein leichtes Blaugrün, die Stufe bis zur Höhe von 300 m durch ein grünliches Gelb, die nächsthöheren Schichten durch ein lichtes und ein sattes reines Gelb, weiter durch Orange in mehreren Stufen bis endlich zum lichtesten Rot der Bergfirste. Die plastische Wirkung dieser Farbenanordnung wird noch wesentlich erhöht durch eine nach dem Prinzip der schrägen Beleuchtung ausgeführte Terrainschummerung und durch einen mehrfach abgestuften blauvioletten Farbenton für die im Schatten liegenden Böschungen. Hervorgehoben zu werden verdient auch, daß die Ortszeichen der größeren Städte in ihrem Umrisse dem Weichbilde entsprechen und hinsichtlich ihrer Größe Vergleiche gestatten. Die Stadtgrenze Wiens möchte sich aber noch mehr von der Landesgrenze abheben.

26. **E. Debes'** physikalische Schulwandkarte des Deutschen Reiches und seiner Nachbargebiete. Im Anschlusse an des Herausgebers Schulatlanten bearb. im Maßstabe von 1:880000. 3. Aufl. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. Roh, in Umschlag geh. 6 M., aufgez. an Stäben 13 M.

Eine recht empfehlenswerte Karte! Die kräftige, klar durchsichtige Terraindarstellung, die kraftvolle blaue Zeichnung der Flüsse und die vorsichtige Beschränkung in der Aufnahme des Stoffes verleihen ihr eine vortreffliche Fernwirkung. Die Ortszeichen dürften eine stärkere Hervorhebung gut vertragen.

27. Dr. **Gustav Leipoldt**, Prof., Verkehrskarte von Mitteleuropa. Politische Karte mit Angabe der Eisenbahnen, wichtigen Alpenstraßen, Dampferlinien und Telegraphenverbindungen. Maßstab 1 : 850000. Dresden 1905, A. Müller-Fröbelhaus. Aufgez. auf Leinwand mit Stäben 22 M.

Diese ebenso sorgfältig wie sauber ausgeführte Schulwandkarte von Mitteleuropa bietet zunächst ein ganz vorzügliches Bild der staatlichen Gliederung unseres deutschen Vaterlandes und seiner Nachbargebiete, dann aber auch eine außerordentlich genaue Darstellung der wichtigsten Verkehrswege dieses Lebensraumes. Außer den Bahnlinien, die als Hauptlinien des Weltverkehrs, als Bahnen mit Schnellzugsverkehr und als Bahnen schlechthin auftreten, gibt sie die fertigen, die im Bau begriffenen und die projektierten Kanäle, den Beginn der Schiffbarkeit der Ströme und Flüsse, die Alpenstraßen, die Telegraphenlinien und die deutschen, österreichisch-ungarischen und fremden Dampferlinien mit zahlreichen Zeitangaben. Die verschiedenen Dampferlinien konnten um so besser eingetragen werden, als das dargestellte Gebiet von Kopenhagen im Norden bis Marseille, Ancona und Spalato im Süden und im Westen bis Nimes und Lille reicht, außer der deutschen Küste also die niederländische und die belgische Küste und die französische, norditalienische, österreichische und ungarische Mittelmeerküste wiedergegeben ist.

Wir empfehlen die Karte angelegentlichst, Fortbildungs-, Real- und Handelsschulen noch insbesondere.

28. **E. Dierke**, Schulwandkarte von Afrika (Bodenverhältnisse), mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 2 : 6000000. 158 × 186 cm. Braunschweig, G. Westermann. Roh in Umschlag 13 M., aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

29. — — Schulwandkarte von Asien (Bodenverhältnisse), mit roten Grenzlinien. 6 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 210 × 210 cm. Ebendas. Roh 13 M., aufgez. mit Stäben 22,50 M.

30. — — Schulwandkarte von Australien und Polynesien (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 178 × 166 cm. Ebendas. Roh 12 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

31. — — Schulwandkarte von Nordamerika (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 164 × 184 cm. Ebendas. Roh 12 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

32. — — Schulwandkarte von Südamerika (Bodenverhältnisse) mit roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 6000000. 156 × 194 cm. Ebendas. Roh 12 M., aufgez. mit Stäben 20 M.

Diesen neuen Dierckeschen Erdteilkarten gebührt unter allen Schulwandkarten der einzelnen Erdteile unstreitig eine der ersten Stellen. Kräftig in der ganzen Anlage und maßvoll in der Auswahl des Stoffes treten sie dem Schüler auch noch in 8 m Entfernung deutlich und wirksam entgegen. Zugleich machen sie durch ihre wirkungsvollen und wohltuend voneinander sich abhebenden Farben der fünf Höhenschichten (Senken 0—200 m, 200—500 m, 500 bis 1500 m und über 1500 m) und zwei Meerestiefen (0—200 m und über 200 m) einen überaus entsprechenden Eindruck. Zum Zwecke klarerer Erfassung der physischen Verhältnisse sind Sümpfe, Steppen, Tundren, Wadis und Wüsten noch besonders gekennzeichnet. Die staatlichen Grenzen sind in wenig aufdringlichen, aber ausreichend deutlichen roten Linien eigetragen.

Wir empfehlen die Dierckeschen Erdteilkarten allen Arten von Schulen als ausgezeichnetes Lehrmittel auf das wärmste.

33. **C. Diercke**, Östliche Halbkugel (Bodenverhältnisse) mit roten oder ohne roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 12000000. 170 × 180 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 18 M.

34. — — Westliche Halbkugel (Bodenverhältnisse) mit roten oder ohne roten Grenzlinien. 4 Blatt. Maßstab 1 : 12000000. 170 × 180 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 18 M.

Durch treffliche Farbenwahl und kräftige Ausführung von vornherein auf eine recht gute Fernwirkung zugeschnitten, geben diese Karten durchaus wirkungsvolle Bilder von der physischen Gestaltung der beiden Erdhälften. Die Meeresflächen tragen mit der Tiefe immer intensiver werdende blaue Farbe: unter 200 m, 200—4000 m, über 4000 m, das Niedergelände zeigt zwei in Grün gehaltene Stufen (Senken und 0 bis 200 m), das Mittelgelände (200—500 m) gelblich-braune und das Hochgelände (500—1500 m und über 1500 m) immer sattere bräunliche Farbe.

35. — — Östliche Halbkugel (Staatenkarte). 4 Blatt. Maßstab 1 : 12000000 170 × 180 cm. Braunschweig, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 18 M

36. — — Westliche Halbkugel (Staatenkarte). 4 Blatt. Maßstab ebenso. 170 × 180 cm. Ebendas. Aufgez. mit Stäben 18 M.

Ebenso schön wie kräftig wirkende Bilder der politischen Gliederung der beiden Erdhälften! Verdienen dieselbe warme Empfehlung wie die vorgenannten physischen Planiglobenkarten.

37. — — Karte zur biblischen Erdkunde. 4 Blatt. 180 × 150 cm. Braunschweig 1905, G. Westermann. Aufgez. mit Stäben 18 M.

Diese sehr empfehlenswerte Karte zur biblischen Erdkunde bringt in der Hauptkarte Die biblischen Länder mit den Missionsreisen des Apostels Paulus im Maßstabe von 1:2500000 zur Darstellung, in den Nebenkarten Unterägypten und die Sinaihalbinsel im Maßstabe von 1:1000000 und Die ältesten Weltreiche des Morgenlandes im Maßstabe von 1:7500000, und zwar das Stammland und die eroberten Gebiete des ägyptischen, des babylonischen, des assyrischen und des persischen Reiches.

38. Schulwandkarte von Palästina zur biblischen Geschichte. Maßstab 1 : 200000. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. 6 Blatt in Farbendr., 175 × 140 cm.

Ausg. für evangelische Volksschulen bearb. von Dr. Eduard Wagner auf Grund der Wandkarte von Guthe-Fischer.

Ausg. für katholische Volksschulen bearb. von Dr. theol. Karl Mommert und Dr. Eduard Wagner auf Grund der Wandkarte von Guthe-Fischer.

Jede der beiden Karten roh, in Umschlag geheftet 6 M., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 13 M.

Beide Karten verdienen die aufmerksame Beachtung jedes Schulmannes. Maßvolle Auswahl des Stoffes, kräftige Hervorhebung der wichtigen Objekte und gute Zusammenstellung frischer Farben zeichnen sie aus. Für die Darstellung der politischen Verhältnisse wurde die Zeit Christi gewählt: Judäa unter dem Landpfleger Pontius Pilatus, Gebiet der Vierfürsten Herodes Antipas, Gebiet des Vierfürsten Philippus und das zur römischen Provinz Syrien gehörige Gebiet. Beigegeben sind drei gut brauchbre Nebenkarten: Das alte Jerusalem (zur Zeit Jesu mit Berücksichtigung älterer und späterer Bauten von Dr. theol. Mommert), im Maßstabe von 1:3800 — Die zwölf Stämme

Israel im Maßstabe von 1:500000 — Die Sinaihalbinsel und ihre Nachbargebiete im Maßstabe von 1:1000000. Im engsten Anschlusse an diese Wandkarten ist auch eine Handkarte zum Preise von 30 Pf. erschienen.

Wertvolle Dienste leistet die als Begleitwort dienende Kurze Landeskunde von Palästina, bearbeitet von Dr. Eduard Wagner. 40 S. Im Einzelverkauf kostet dieses Heftchen 40 Pf.

39. Dr. **Karl Böttcher**, Direktor, und **Adolf Freytag**, Zeichenlehrer, Mitteleuropa. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte, Literatur und Pädagogik. 4. Aufl. Maßstab 1 : 1060000. Leipzig 1905, H. Wagner & E. Debes. Roh in geheftetem Umschlag 13,50 M., aufgezogen mit Stäben 22 M.

Diese schon mehrfach (zuletzt im 53. Jahrgange des Pädag. Jahresberichts Seite 426) empfohlene Wandkarte von Mitteleuropa verdient in der vorliegenden Neubearbeitung weiteste Verbreitung. — Die Zwickauer Mulde entspringt an falschem Orte.

40. Kolonial- und Weltverkehrskarte, in Merkators Projektion bearb. von Prof. Dr. Th. Cicalek und Joh. Georg Rothaug. Äquatorialmaßstab 1 : 25 Mill. 160 × 210 cm. Wien, G. Freytag & Berndt. Aufgez. aub Leinwand mit Stäben 25 K. = 21 M.

Die vorliegende Karte bietet eine Übersicht der gesamten Erdoberfläche in der für diesen Zweck geeigneten Projektion. Handel und Verkehr sind durch Aufnahme der großen wichtigen Eisenbahn- und Dampferlinien, Kabel- und Telegraphenlinien in erster Linie berücksichtigt. Um den Verkehr Amerikas mit Europa einerseits und Asien und Australien anderseits klar und deutlich zu veranschaulichen, sind die ostasiatische Küste von Kamschatka bis Shanghai und das australische Festland zweimal auf der Karte enthalten. Die Dampferlinien sind durch Farben als österreichische, deutsche und fremde Linien unterschieden und mit Angabe der Fahrtdauer in Tagen und Stunden versehen. Die Kolonien aller Staaten sind nach ihrem derzeitigen Stande gekennzeichnet.

Wir empfehlen die sorgfältig gearbeitete Karte gern als ein recht gut brauchbares Lehrmittel.

41. Der Stand der Erde in der Ekliptik. (Entstehung der Jahreszeiten.) Entworfen und gezeichnet von Prof. Karl Hüttl in Brünn. Wien, G. Freytag & Berndt. Auf Leinwand gespannt in Mappe oder mit Stäben 13,50 M.

Eine sehr hübsch in Farben ausgeführte Tafel (100 cm hoch und 130 cm breit), an deren Hand der Wechsel von Tag und Nacht, die verschiedene Länge des Tages, der Wechsel von Sommer und Winter u. a. leicht und verständlich zu erklären ist.

42. Prof. **Paul Langhans**, Rechts und links der Eisenbahn. Neue Führer auf den Hauptbahnen im Deutschen Reiche. Gotha, J. Perthes. 65 Hefte mit je 2 Karten. Je 50 Pf.

In unterhaltender Form, aber auf streng wissenschaftlicher Grundlage entrollen diese neuen Führer vor dem geistigen Auge des Reisenden ein anschauliches Bild der zu durchfahrenden Gegend. Sie erörtern die Ursachen der Entstehung des Landschaftsbildes aus dem Zusammenwirken von Naturkraft und Menschengeist und berichtet, was immer die durcheilte Landschaft an Erinnerungen an die Vergangenheit und an bemerkenswerten Werken menschlichen Schaffens aufweist. Die beigegebene Reisekarte, bearbeitet auf Grund der meisterhaften Vogelschen Karte des

Deutschen Reiches im Maßstabe von 1:500000 (vgl. Pädag. Jahresbericht, 44. Jahrg., 1891, Seite 357 und 358, 45. Jahrg., 1892, Seite 405 und 46. Jahrg., 1893, Seite 519 und 520), veranschaulicht die kräftig hervortretende Bahnlinie nebst ihren Anschlüssen und den Haltestellen, zu beiden Seiten der Bahn das vom Abteilfenster aus sichtbare Gelände mit seiner Waldbedeckung. Eine besondere Karte der natürlichen Landschaften Deutschlands zeigt in großen Zügen die Eingliederung der Landschaft in die typischen Oberflächenformen unseres Vaterlandes.

Wir wünschen dem vortrefflichen Kartenwerke weite Verbreitung.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Geographischer Anzeiger, Blätter für den geographischen Unterricht, herausgeg. von Dr. Hermann Haack, Oberlehrer Heinrich Fischer und Prof. Dr. Franz Heiderich. VIII u. 288 S. 6. Jahrg., 1905. Gotha, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 6 M., einzelne Hefte 60 Pf.

Auch dieser neuste Jahrgang der Blätter für den geographischen Unterricht bringt des Guten recht viel. Wir können nur wünschen, daß die warm zu empfehlende Zeitschrift einen immer größeren Leserkreis finde. Der Preis von 6 M. für den Jahrgang ist bei der gediegenen Ausstattung als ein mäßiger zu bezeichnen.

2. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausgeg. von Prof. Gustav Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker. 26. Jahrg., 1905. VIII u. 384 S. Wien 1905, A. Hölder. Jährlich 12 Hefte 6 M.

Auch dieser Jahrgang der Zeitschrift für Schulgeographie reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Den sogenannten Kleinen Mitteilungen (Methodisches — Umschau — Besprechungen und Anzeigen) wird nach unserem Dafürhalten viel zu viel Platz (nahezu 40 %!) eingeräumt. Aus den Abhandlungen heben wir als besonders beachtenswert hervor: Die Exkursionen des geographischen Seminars der k. k. Wiener Universität, zusammengestellt von F. K. Branky. — Der Einfluß der Landesnatur auf die Geschichte und die Kultur der Völker von Dr. Otto Jauker. — Die Behandlung der erdkundlichen Einheiten von H. Kerp. — Eine Landschaftsschilderung als Ergebnis des geographischen und deutsch-stilistischen Unterrichts von Dr. Franz Schulze. — Einführung in den geographischen Unterricht mit besonderer Rücksicht auf die österreichische Militärschule von A. von Schwarzleitner.

3. Geographische Zeitschrift. Herausgeg. von Prof. Dr. Alfred Hettner. 11. Jahrg., 1905. X u. 720 S., mit zahlreichen Abbild. und Karten. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Jährlich 12 Hefte. Halbjährlich 9 M.

So oft man auch einen neuen Jahrgang der von Professor Hettner herausgegebenen Geographischen Zeitschrift in die Hand nimmt, immer wird man gefesselt von der Reichhaltigkeit und Gediegenheit des Inhaltes, von der Schönheit der vortrefflich gewählten Illustrationen und — auch das soll nicht vergessen sein — von der vornehmen Ausstattung. Aus der großen Reihe sehr wertvoller Abhandlungen heben wir hervor: Prof. Dr. Alfred Hettner, Das Wesen und die Methoden der Geographie. — Prof. Dr. Albrecht Penck, Die Physiographie als Physiogeographie in ihren Beziehungen zu andern Wissenschaften. — Prof. Dr. Fritz Frech, Die wichtigsten Ergebnisse der Erdgeschichte. — Dr. Hans Reusch,

Norwegens Verhältnis zu Schweden vom geographischen Gesichtspunkte aus. — Dr. Otto Schlüter, Das österreichisch-ungarische Okkupationsgebiet und sein Küstenland. — Prof. Dr. Karl Dove, Grundzüge einer Wirtschaftsgeographie Afrikas. — Prof. Dr. Albrecht Penck, Die Alpenseen. — Prof. Dr. Kurt Hassert, Friedrich Ratzel. — Dr. Paul Wagner, Alphons Stübel und seine Bedeutung für die geographischen Forschungsmethoden. — Prof. Dr. R. Langenbeck, Über Schulwandkarten.

Hettners Geographische Zeitschrift ist auf das wärmste zu empfehlen.

4. Dr. **A. Petermanns** Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt. Herausgeg. von Prof. Dr. Alexander Supan. 51. Band, 1905. VI u. 288 S., mit 21 Taf. und 5 in den Text gedr. Karten, Kartenskizzen, Profilen usw. und XII und 226 S. Literaturbericht. Gotha 1905, J. Perthes. Jährlich 12 Hefte 24 M., einzelne Hefte 2,50 M.

Der vorliegende Jahrgang dieser ersten deutschen Zeitschrift für das Gesamtgebiet der geographischen Wissenschaft bietet wieder eine Fülle höchst wertvoller Originalaufsätze und Kartenbeilagen, kleinerer Mitteilungen und Abbildungen, Profile usw. Von hohem Werte ist auch der beiliegende Geographische Literaturbericht, in dem diesmal 807 Werke der verschiedensten Art von Fachmännern ihrem Inhalte nach gekennzeichnet und gewürdigt werden.

Wir können die „Mitteilungen" nur von neuem aufs wärmste empfehlen.

5. Deutsche Erde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Herausgeg. von Prof. Dr. Paul Langhans. 4. Jahrg., 1905. 244 und VIII S., mit 6 Haupt- und 14 Nebenkarten. Gotha 1905, J. Perthes. Jährlich 6 Hefte mit Karten 8 M., einzelne Hefte 1,50 M.

Der vorliegende Jahrgang der Deutschen Erde stellt das umfangreiche und endlos verstreute Material, das die neuste Forschung zur deutschen Landeskunde zutage gefördert hat, in ganz vortrefflicher Weise übersichtlich zusammen und prüft von neuem die ganze Erde daraufhin, inwieweit sie als deutsche Erde anzusprechen ist. Von den zahlreichen Abhandlungen nennen wir besonders: Dr. Alfred Meiche, Die Herkunft der deutschen Siedler im Königreiche Sachsen nach den Ortsnamen und Mundarten. — Prof. Dr. Paul Langhans, Deutsche Arbeit in Afrika 1884 bis 1905. — Dr. Otto Most, Die Reichsdeutschen im Auslande. Ganz hervorragender Art sind die den einzelnen Heften — das sechste ist uns irrtümlicherweise noch nicht zugegangen — beigegebenen farbigen Karten.

Die „Deutsche Erde" verdient namentlich auch in Lehrerkreisen die größte Beachtung.

6. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 45. Band. Vereinsjahr 1904/1905. LV u. 546 S., mit 16 Tafeln und 77 Abbild. im Texte. Wien 1905, W. Braumüller & Sohn.

Es gereicht mir immer zu besonderer Freude, den neusten Band der Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien anzeigen zu können, vor allem wegen der überaus wertvollen Belehrungen und Anregungen, die jedem aus seiner Lektüre erwachsen. Diesmal enthält er 17 ganz vortreffliche Vorträge aus dem Gebiete der Naturwissenschaft im weitesten Sinne des Wortes. Zwei derselben

sind für den Geographen von besonderem Interesse, der über die Kometen von Prof. Dr. Joseph von Hepperger und der über das Pflanzenleben des Meeres (mit drei Abbildungen im Texte) von Prof. Dr. Richard von Wettstein.

7. Verhandlungen des 15. deutschen Geographentages zu Danzig am 13., 14. und 15. Juni 1905. Herausgeg. von dem Geschäftsführer des ständigen Centralausschusses des deutschen Geographentages Georg Kollm, Hauptmann a. D. LXXIII u. 206 S., mit 8 Tafeln und 3 Abbild. im Text. Berlin 1905, Dietrich Reimer. 8 M.

Die vorliegenden Verhandlungen berichten zunächst in eingehender Weise über den Verlauf des 15. Deutschen Geographentages und bieten danach die während seiner Tagung gehaltenen Vorträge und erstatteten Berichte. Von diesen sind gewidmet sieben der Deutschen Südpolar-Expedition (Prof. Dr. von Drygalski: Allgemeiner Bericht über die Arbeiten der Deutschen Südpolar-Expedition und deren Verwertung. — Prof. Dr. Vanhöffen: Einige geographische Ergebnisse der Deutschen Südpolar-Expedition. — Dr. H. Gazert: Mitteilungen über das Vorkommen und die Tätigkeit der Bakterien im Meer. — Dr. E. Philippi: Über Grundproben und geologisch-petrographische Arbeiten der Expedition. — Dr. Wilh. Meinardus: Über die Windverhältnisse an der Winterstation des „Gauß". — Dr. Fr. Bindlingmaier: Erdmagnetische Probleme und die Deutsche Südpolar-Expedition. — Dr. K. Luyken: Die erdmagnetischen Arbeiten auf der Kerguelen-Station), **vier der Schul-Geographie** (Oberlehrer Heinr. Fischer: Bericht der ständigen Kommission für erdkundlichen Unterricht während der Geschäftsjahre 1903 bis 1905. — Direktor Dr. Sebald Schwarz: Vom Bild im Geographie-Unterrichte. — Privatdozent Dr. Markuse: Über die Notwendigkeit, beim Schulunterricht allgemeine Astronomie und mathematische Geographie mehr als bisher zu berücksichtigen. — Prof. Dr. Stoewer: Wie weit können geologische Fragen in dem Unterrichte der höheren Lehranstalten berücksichtigt werden?), zwei dem Vulkanismus (Prof. Dr. Sapper: Ergebnisse der neueren Untersuchungen über die jüngsten mittelamerikanischen und westindischen Vulkanausbrüche. — Dr. M. Friederichsen: Dr. Moritz Alphons Stübels Verdienste um die moderne Vulkanologie), zwei der Morphologie der Küsten- und Dünenbildung (Dr. F. W. Paul Lehmann: Die Gesetzmäßigkeit der Alluvialbildungen an den deutschen Ostsee-Küsten. — Dr. J. Solger: Über fossile Dünenformen im norddeutschen Tieflande), einer der deutschen Landeskunde (Prof. Dr. Hahn: Bericht der Zentral-Kommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland während der Geschäftsjahre 1903 bis 1905) und zwei der Landeskunde West-Preußens und des Nachbargebiets (Regierungs- und Baurat Bindemann: Die Veränderungen der Mündungsarme der Weichsel. — Dr. Seligo: Über Temperaturbeobachtungen in westpreußischen Seen. — Prof. Dr. Schubert: Wald und Niederschlag in West-Preußen, Posen und Schlesien).

Wir empfehlen auch die Danziger Verhandlungen jedem Lehrer, insbesondere denen der Erdkunde aufs angelegentlichste und in der festen Überzeugung, daß sie keiner ohne reiche Belehrung und mannigfache Anregung aus der Hand legen wird.

8. Festschrift zur Feier des 70. Geburtstags von Johann Justus Rein, Prof. der Geogr. a. d. Univ. Bonn, zugleich 1. Veröffentlichung der Geogr. Vereinigung zu Bonn. VIII u. 120 S., mit einem Bildnisse Reins. Bonn 1905, Röhrscheid & Ebbecke. 2 M.; durch die Geogr. Vereinigung zu Bonn bezogen 1,20 M.

Die vorliegende Festschrift, mit der „die Geographische Vereinigung zu Bonn zum ersten Male aus ihrer Verborgenheit heraus in die wissenschaftliche Öffentlichkeit tritt", enthält außer einem Lebensbilde des Jubilars und seiner Würdigung als Gelehrter, als Lehrer und als Mensch von dem Kreisschulinspektor Heinrich Kerp und einer kurzen Geschichte des geographischen Instituts und Seminars der Universität Bonn und der aus ihm erwachsenen Geographischen Vereinigung aus der Feder ihres derzeitigen Vorsitzenden vier wissenschaftliche Abhandlungen: Das Erdbeben von Venezuela vom 29. Oktober 1900 von Prof. Dr. Wilhelm Sievers — Deutschlands Lage und Grenzen in ihren Beziehungen zu Verkehr und Politik von Prof. Dr. Kurt Hassert — Über eine Reise in Südfrankreich und Spanien mit besonderer Berücksichtigung einiger Produkte Spaniens von Apotheker J. Block — Die Reblausverheerungen in ihren Folgen für den französischen Winzer von Bernh. Schulte.

Möge die Festschrift um ihres trefflichen Inhaltes und ihres guten Zweckes willen — der Erlös fließt der Rein-Stiftung zu — auch in weiteren Kreisen Verbreitung finden.

XI. Musikalische Pädagogik.

Von

Ernst Müller,

Realgymnasialoberlehrer in Leipzig.

„Wer kennt die Völker, nennt die Namen?“ wird man versucht zu fragen, wenn man einen Blick tut in die Kataloge und gewahrt, wie unsere musikalische Literatur von Tag zu Tag wächst. Lawinen von Liedern, Klavierstücken, Singfibeln, Liederbüchern und Liedersammlungen türmen sich empor, und unter den mannigfaltigsten als Lockspeise dienenden Anpreisungen wird diese Ware auf den musikalischen Weltmarkt hinausgeschickt. Neben einer Auswahl „der schönsten und besten“ finden wir da eine andere der „beliebtesten Klavier- und Gesangskompositionen“; neben solchen, die von sich rühmen, „allein imstande zu sein“, diese oder jene Seite des Klavier- oder Violinspiels zu fördern, steht ein Berg von Gesangsschulen, die „streng nach methodischen Grundsätzen“ geschrieben sind; kurz, in der Regel wissen die Komponisten und Autoren ihren geratenen oder ungeratenen Kindern und Kinderchen irgend einen Empfehlungsbrief mitzugeben, und sollte dieser auch nur die Worte enthalten: „Der lieben Jugend“ — oder „allen liebenswürdigen Sängerinnen gewidmet!“ Nun ist zwar nicht zu behaupten, daß unter dem vielen, was tagtäglich Neues die musikalische Sturmflut an das Land spült, nicht auch manches Gute wäre. Immerhin möchten wir doch warnen vor den überwiegend minderwertigen Produkten unserer Tage, die hauptsächlich auf dem Gebiete des Klavier- und Violinspiels sich breit machen und, ohne Sang und Klang, nur durch etwas Fingerfertigkeit und andere undeutsche Erfindungen „sich auszeichnen“. Wir möchten ferner warnen vor dem Methodenunfug, der mehr und mehr um sich greift, und vor den unzähligen Gesanglehrern und Gesanglehrerinnen, die, nachdem sie vor dem Forum der Öffentlichkeit nicht bestanden und nicht das erhoffte Glück gefunden haben, ohne weiteres sich berufen fühlen, nach „bewährter eigener Methode“ lehrend tätig zu sein, im Grunde aber keine Ahnung davon haben, wie eine Stimme behandelt und geschult werden muß; gar nicht zu reden davon, daß sie auch bezüglich der Auswahl des Lehrstoffes eine geradezu erschreckliche Geschmacklosigkeit verraten. Man tue nur einen Blick in manche unserer sogenannten „höheren Musikschulen“, jene Tummelplätze des Dilettantismus, die wie Pilze aus der Erde hervorschießen; man wohne den „öffentlichen Prüfungen“ bei, die alljährlich mehrere Male dort abgehalten werden und zu welchen „Eltern und Freunde des Instituts“ eingeladen sind; man sehe zu, was und wie da von unfähigen Lehrern mitunter gelehrt wird. Eine eingreifende Besserung wäre hier wohl

am Platze, vor allem die Beaufsichtigung dieser Schulen durch einen geprüften Fachmann. —

Wenden wir uns nun der literarischen Ausbeute zu, die wir nach einem Gange durch den Musikalienmarkt zu verzeichnen haben. Bedeutend ist sie nicht zu nennen — immerhin ist nach Ausscheidung des Minderwertigsten noch so viel Gutes übrig geblieben, daß man von einem recht erfreulichen Resultat sprechen kann.

Literatur.

A. Gesang.

I. Lehr- und Übungsbücher.

1. **Franz Zureich**, Theoretisch-praktische Gesangschule für Männerstimmen mit besonderer Berücksichtigung der Stimmbildung. Für Lehrerseminare, Oberklassen der Mittelschulen u. Männergesangvereine. Karlsruhe, J. Langs Buchh. 4 M.

Ein solches Buch fehlte bisher. Gründlichkeit und Solidität zeichnen es vor allen anderen ähnlichen Werken aus. Man merkt aus jedem Kapitel, daß der Verfasser ein Fachmann ist, der ernstes und tüchtiges Studium hinter sich hat und auf Grund dieser Studien imstande war, etwas Gediegenes zu schreiben. Von dem sehr wichtigen und richtigen Grundsatze ausgehend, daß der Gesangunterricht nur dann von Erfolg begleitet ist, wenn eine umfassende Schulung der Sprechstimme, also ein gut geleiteter Stimmbildungsunterricht vorausgegangen ist, widmet er der Stimmbildung ein langes Kapitel. Dann erst geht er zu der eigentlichen Chorschule über. Wir dürfen dies umfangreiche Werk insbesondere Chordirigenten bestens empfehlen.

2. **A. Böhme-Köhler**, Lautbildung beim Singen u. Sprechen. Ein Leitfaden zum Unterricht in Schulen und für Privatgebrauch. Leipzig 1905, Fr. Brandstetter. Kart. 4,50 M.

Dieses Buch erscheint in dritter bedeutend erweiterter Auflage mit 61 Abbildungen im Text und wird allen willkommen sein, die Frau Böhme-Köhlers eigene sogenannte registerlose Methode kennen und sich damit befreundet haben. Das Prinzip ihres Leitfadens ist „bewußte Schulung des Organs und bewußtes Vereinigen musikalischer Gedanken behufs einer gewissenhaften und gleichmäßigen Tonbildung". Diesem Prinzip ist die Frau Verfasserin in ihrem Buche treu geblieben und bleibt ihm auch, soviel wir wissen, treu in den praktischen Lehrkursen, die sie von Zeit zu Zeit mit Schülern und Schülerinnen hiesiger Schulen abhält. Ihren Leitfaden allen, die sich mit Gesangunterricht und dessen ernstlicher Pflege beschäftigen, zum Lesen und Studium zu empfehlen, halten wir für eine Pflicht schon in Anbetracht des guten Rufes, dessen sich Frau Böhme-Köhler als Gesanglehrerin erfreut.

3. **H. Balshüsemann**, Theorie und Praxis des Gesangunterrichts. Ein methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. Leipzig, J. Klinkhardt. 2,40 M.

Das fleißig gearbeitete Buch ist für Volks- und Mittelschulen bestimmt und wird dort ganz am Platze sein. Lehrer, die sich in den Inhalt dieses Ratgebers vertiefen, werden manchen Profit davontragen,

namentlich vom zweiten Teile, der u. a. die geschichtliche Entwicklung der Methoden des Gesangunterrichts eingehend behandelt. Nicht ganz einverstanden sind wir mit dem Verlangen, die Violine im Gesangunterricht anzuwenden.

4. **E. Prinz**, Singen nach Noten. Berlin, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Dieser kleine Beitrag zur Methodik des Gesangunterrichts stützt sich auf die Forderung des Gesanglehrapparates „Tönende Noten", der sich nach des Erfinders Ansicht vortrefflich bewähren und die Schwierigkeiten des Notensingens in erstaunlich leichter Weise überwinden soll. Wir kennen diesen neuen Apparat nicht, können uns also auch kein Urteil darüber erlauben.

5. **K. Gast u. W. Hastung**, Neue Gesangschule in 6 Heften. Gr.-Lichterfelde, Chr. F. Vieweg. 1,95 M.

Diese Büchlein sind nach dem Grundlehrplane der Berliner Gemeindeschulen gearbeitet und bringen Übungen, Kirchen- und Volkslieder in methodischer Reihenfolge für das Singen nach Noten. Viel Fleiß und Sachkenntnis steckt darin. Im Anschluß an ihre Lehrbüchlein haben die Herren Verfasser noch Übungen für den Gesangunterricht in methodischer Stufenfolge auf großen Notenblättern (74 × 98 cm) herausgegeben.

6. **Max Schipke**, Gesanglehre. 7 Hefte. Berlin, M. Schnetter. 10 Pf.

Auch diese Gesanglehre ist nach den Bestimmungen des Berliner Lehrplans gearbeitet, enthält nichts Neues, ist aber die Frucht tüchtigen Studiums und langjähriger Erfahrungen.

7. **Traugott Ochs**, Praktische Chorgesangschule. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 1 M.

Dieses Buch bringt zunächst Stimmbildungs- und Treffübungen, sodann eine Anzahl nicht leichter Solfeggien und erfordert einen Lehrer, der selbst tüchtiger Sänger ist und für Sologesang vorzubereiten versteht.

8. **Benedikt Widmann**, Volksliederschule. Leipzig, C. Merseburger. 70 Pf.

Dieses ehedem sehr geschätzte dreibändige Werkchen des bekannten Pädagogen hat Heinrich Herborn neu bearbeitet und mit zeitgemäßen Veränderungen versehen. In neuem Gewande wird es nunmehr seinen Zweck noch mehr und gründlicher erfüllen als vorher.

9. **Chr. Drömann**, 120 Melodien aus dem revidierten Choralbuch von Ed. Hille (†) zu 550 Liedern des evangelisch-lutherischen Gesangbuchs der Hannoverschen Landeskirche. Hannover, C. Meyer. 2,50 M.

Ein Buch, das mit solchem Bienenfleiße und mit solcher Gewissenhaftigkeit und Liebe zur Sache gearbeitet ist, trifft man nur zu selten an. Mehr als 20 Jahre hat der Verfasser (Geistlicher zu Waake bei Göttingen) gesucht und geforscht, um ein Werk zu vollenden, welches der in der hannoverschen Landeskirche herrschenden Choralnot abhelfen soll — und wird, dürfen wir hinzufügen. Das Buch enthält so viele schöne und treffliche Melodien, so viel Lehrreiches und Wissenswertes, daß wir keinen Augenblick zögern, es allen Kantoren, Organisten und solchen, die mit der Kirchenmusik direkt oder indirekt zu tun haben, aufs wärmste zur Kenntnis- und Einsichtnahme zu empfehlen.

10. **Anton Scholze**, Theoretisch-praktische Singlehre. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 2,40 K.

Für den Gebrauch in Volksschulen bestimmt, soll diese Singlehre ein eingehender Wegweiser für Lehrer und Lehramtskandidaten sein. Sie

wird diesen Zweck vollauf erreichen, wenn sie mit Ernst studiert wird, denn sie ist nach den Grundsätzen der Pädagogik im allgemeinen und den modernen Gesichtspunkten über Gesangunterricht im besonderen sorgsam und mit Sachkenntnis gearbeitet.

11. **Gustav Abel**, Übungen u. Gesänge für die Oberstufe achtklassiger Volksschulen. Berlin, Nicolaische Buchh. 50 Pf.

Wieder eine Zusammenstellung von Übungen und Liedern nach dem Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Die Berliner können sich freuen, so viele und tüchtige Arbeiter auf dem Gebiete des Gesangunterrichts zu haben. Gustav Abel hat sein Büchlein — namentlich, was die Übungen anbetrifft — sehr knapp gefaßt, aber er kommt zum Ziele auf kurzem Wege und gerade in dieser Knappheit möchten wir einen Vorzug erblicken. Nach Text, Melodie und Tonsatz bietet er recht Gutes.

12. **Franz Leber**, Lehrgang im Notensingen für Volksschulen und höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. Leipzig, R. Voigtländer. Lehrerheft 2 M., 4 Schülerhefte, 1. Heft 15 Pf., 2. u. 3. Heft je 20 Pf., 4. Heft 30 Pf.

Dieser Lehrgang schließt sich den besten Anleitungen zum Gesangunterricht, die uns bekannt sind, würdig an. Der Verfasser bekundet überall den tüchtigen Lehrer, der fürs erste mit Umsicht den zu behandelnden Stoff ausgewählt hat, so daß dabei weder das richtige Maß überschritten, noch Wesentliches übersehen worden ist, sodann diesen Stoff methodisch geordnet und auf jeder Stufe die nötigen praktischen Winke für die Behandlungsweise desselben gegeben hat. Als Anschauungsmittel wünscht der Verfasser ein Wand- oder Tischharmonium.

13. **Alexander Lutschounig**, Singfibel. Klagenfurt, Buchh. des St. Josefvereines. 60 Pf.

Ein nützliches Büchlein, welches den Kindern eine kurze, verständige Anleitung zur Treffsicherheit bietet.

14. **Hugo Löbmann**, Singfibel für Kinder. I. u. II. Teil. Leipzig, X. Pflugmacher. 45 Pf.

Im ersten Teile bietet der Herr Verfasser das Ziffernsingen, im zweiten das Singen nach Ziffern in Verbindung mit Noten. Beide Heftchen sind mit Hingabe an die Sache verfaßt. Gleichsam als Ergänzung zu diesem Lehrbüchlein hat der Herr Verfasser noch ein Schriftchen erscheinen lassen, welches sich „Aus meiner Singstunde" betitelt und in Form eines Handbüchleins den Leser bekannt macht mit den Erfahrungen, die der Autor während seiner Praxis als Gesanglehrer an der katholischen Bürgerschule in Leipzig gesammelt hat.

15. **Emil Thun**, Veranschaulichtes Notensingen. Ein Lehrmittel für den elementaren Gesangunterricht. St. Joachimsthal, Selbstverl. 1,20 M.

Eine Menge guter und nützlicher Übungen enthält dieses mit Sorgfalt abgefaßte Buch.

16. **Karl Roeder**, Choral-Übungsheft für die Hand der Schüler. Essen, G. D. Baedeker. 50 Pf.

Dieses Heftchen dürfte sich in Seminaren als recht brauchbar erweisen.

II. Gesänge für Kinder- oder Frauenstimmen — Liedersammlungen.

1. **A. Barner**, Liedersammlungen für Töchterschulen. Karlsruhe, J. Langs Buchh. 2,20 M.

Das vorliegende Heft (Nr. III) ist für die oberen Klassen der Töchterschulen bestimmt und enthält größere zwei- und dreistimmige Gesänge von Haydn, Mozart, Beethoven, Kreutzer, Mendelssohn, Schumann, Schubert, Spohr, Silcher, Hauptmann usw., also alles Namen von gutem Klange. Außerdem findet man darin eine Anzahl hübscher Kanons, die bekanntlich sehr gern gesungen werden, sowie mehrere französische und englische Gesänge. Die Wahl der Texte — für Töchterschulen eine keineswegs leichte Aufgabe — verrät Geschmack, der Satz Geschick. Das Buch sei empfohlen.

2. **J. Stahl**, Liederbuch für deutsche Schulen. Arnsberg, J. Stahl. 50 Pf.

Der Verfasser und sein musikalischer Beirat Ernst Zimmermann wollen das Ziel des Gesangunterrichts in der Volksschule, also die Fähigkeit der Schüler, Volkslieder und volkstümliche Lieder (einschließlich der vorgeschriebenen Choräle), selbständig nach Tonzeichen in wohllautender und würdiger Weise zu singen, durch ihre „rationelle Solmisationsmethode" sicher erreichen. Möchte es ihnen gelingen! Der Inhalt des Buches ist gut gesichtet, der Preis sehr billig. Die rationelle Solmisationsmethode ist — nebenbei gesagt — ausführlich dargestellt in der Ernst Zimmermannschen „Gesanglehre für deutsche Schulen, Seminarien, weltliche und kirchliche Gesangvereine (Lehrerheft und Schülerheft)". Alle, die sich dafür interessieren, werden in diesen beiden Heftchen genaue Aufklärung finden.

3. **K. Friedrich**, Liederbuch für Mittelschulen. 3 Hefte. Halle a. S., L. Nebert. Kart. 2,70 M.

Ein schönes dreistufiges Werk, das auf den ersten Blick den sachkundigen Autor verrät, Vieles und Gutes enthält und den Vorzug vor allen ähnlichen Büchern hat, eine Anzahl französischer und englischer Gesänge im Original (nicht deutsche Melodien mit fremdsprachlichen Texten, wie man's meist findet) zu enthalten. Der Hallesche Gesanglehrer K. Irmer hat da etwas Treffliches gemacht. Sogar die Marseillaise ist mit aufgenommen, die in bezug auf kernige, musikalisch-gesunde Kraft allen Nationalhymnen überlegen ist.

4. **Fr. Hesse u. Adalb. Schönlein**, Schulliederbuch III. Heft. Dessau, P. Baumann. Kart. 1,50 M.

Durch ihr gutes Stoffmaterial und durch das gefällige Äußere macht diese Sammlung einen sehr vorteilhaften Eindruck. Die Zöglinge von Bürger-, Mittel-, höheren Mädchen- und Realschulen werden Freude daran haben.

5. **Sebastian Rüst**, Gesangbuch für die Oberstufe der Volksschule, für Sing- u. Sekundarschulen. Zürich, Gebr. Hug & Co. Geb. 1,10 M.

Auch dieses Buch bietet in vier Stufen und einem Anhange viel Schönes an Liederstoff, zudem alles wohlgeordnet und wohlgeformt, d. h. in gutem gediegenen Satz.

6. **Gustav Götze u. Georg Ruseler**, Lieder für Schule u. Haus in 3 Heften herausgeg. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 1,10 M.

Eine inhaltreiche und sehr hübsch ausgestattete Sammlung, die ihren Zweck voll und ganz erfüllen wird.

7. **Bernhard Kothe**, Sängerlust. Auswahl von Schul- u. Volksliedern. Breslau, F. Goerlich. 30 Pf.

Ein Werkchen, das zwar nichts Neues bringt, einfachen Ansprüchen aber vollauf genügen wird.

8. **A. Becker u. Fr. Kriegeskotten**, Schulchorbuch für höhere Lehranstalten. VI. Teil. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Geb. 1,20 M.

Dieser sechste Teil der Schulchorbücherſammlung reiht sich den früher erschienenen fünf Teilen bezüglich der Auswahl und Ausstattung würdig an und enthält eine Menge von Liedern verschiedensten Inhalts in gutem dreistimmigen Satze.

9. **Christian Mühlfeld**, Volksliederbuch u. musikalisch-liturgische Sätze zur neuen Meiningischen Gottesdienstordnung. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn.

Beide Heftchen verdienen dieselbe Beachtung wie des Verfassers vor Jahren veröffentlichte ausgezeichnete Gesangschule.

10. **K. Gast u. W. Hastung**, Berliner Schullieberbuch. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 50 Pf.

Ein sehr billiger Preis für diese umfangreiche Sammlung ein- und mehrstimmiger geistlicher und weltlicher Lieder mit methodischen Übungen, die auf Grund des Lehrplans der Berliner Gemeindeschulen aufgebaut sind. Die Auswahl der Lieder hat uns gefallen; schade nur, daß nicht der Text aller Strophen direkt unter die Noten gesetzt ist!

11. Jugendharfe. Eine Sammlung drei- u. vierstimmiger Lieder für die reifere Jugend. Stuttgart, Christliches Verlagshaus. Geb. 2 M.

Ein recht zweckdienliches Büchlein, das in der Schule wie Kirche (Kindergottesdienst), in Jünglings- und Jungfrauenvereinen verwendet werden kann und bei dem Mangel an guten derartigen Sammlungen doppelt Empfehlung verdient, zumal der Satz immer den Regeln der Harmonie entspricht und die Auswahl des Stoffes die Grenze streng wahrt.

12. **Walter Hardt u. August Stein**, Liederschatz. Lissa i. P., Fr. Ebbecke. 1,60 M.

Diese Sammlung enthält 80 geistliche und weltliche Gesänge, welche zunächst für die Feier von Kaisers Geburtstag bestimmt sind, mit den nötigen Änderungen versehen aber auch für jedes andere patriotische Fest verwendet werden können. Derartige Sammlungen gibt es nicht zu viele. Das vorliegende Buch dürfte also manchem Lehrer aus der Verlegenheit helfen, wenn es gilt, geeigneten musikalischen Stoff für die patriotischen Gedenktage zu suchen.

13. **Aug. Steinbrenner u. Joh. Göring**, Orpheus-Chorbuch für Gymnasien u. Realschulen. Erster Band für Unter- u. Mittelklassen. Karlsruhe, J. Lang. Geb. 1,50 M.

Der vorliegende erste Band enthält eine Menge zwei-, drei- und vierstimmiger Gesänge für Knabenstimmen und ist, wie schon der Titel sagt, für Unter- und Mittelklassen bestimmt, während der uns nicht vorliegende, wohl interessantere zweite Band gemischtchörige Lieder enthält. Was die Auswahl der Lieder anbetrifft, so ist daran nichts auszusetzen; der Satz aber dünkt uns zuweilen nicht recht geschickt zu sein und das stimmliche Vermögen der Unter- und Mittelschüler zu überschreiten.

14. Chemnitzer Liederbuch. Herausgegeben vom Pädagogischen Vereine zu Chemnitz. 1. Heft. Chemnitz (Pickenhahn & Sohn). 25 Pf.

Soviel aus dem uns zur Kenntnisnahme übermittelten ersten Heftchen ersichtlich, handelt es sich hier um ein mit Sorgfalt und Sachkenntnis gearbeitetes Liederbuch. Ein abschließendes Urteil kann natürlich erst nach Einsicht der noch ausstehenden zwei Hefte, die im Laufe des Jahres erscheinen sollen, gegeben werden.

15. Dr. **W. Jütting** u. **F. Billig**, Kleines Liederbuch. Hannover, C. Meyer. 40 Pf.

Das niedliche Büchelchen ist wohl nur für einfache Schulverhältnisse bestimmt; diesen dürfte es genügen.

16. **L. F. Göbelbecker**, Liederschatz. Wiesbaden, O. Nemnich. 40 Pf.

In diesem kleinen Heftchen findet man eine Anzahl recht hübscher Kinderlieder, die auf der Unterstufe der Schule gut verwendet werden können und unseren Kleinen um so größere Freude machen werden, als sie auch beim Spielen im Freien zu gebrauchen sind.

17. **Heinrich Fr. Fiby**, Chorliederbuch für die österreichischen Mittelschulen. I. Teil. Wien, A. Hölder. Geb. 1,40 M.

Ein mit vielem Fleiß geschaffenes Werk, das im vorliegenden ersten Teile als Einleitung eine sehr knapp gefaßte, aber klar geschriebene Gesanglehre, sodann eine reiche Anzahl hübsch gewählter Lieder und Choräle in guter zwei- und dreistimmiger Bearbeitung (darunter auch einige Originalkompositionen) bringt. Am Schlusse finden wir ein Verzeichnis (nebst Lebenslauf) der im Buche vertretenen Komponisten. Einige kleine darin auftauchende Unrichtigkeiten und merkwürdige Ansichten sind nicht von Bedeutung. Der zweite Teil der Sammlung bietet eine reiche Auswahl gemischtchöriger Gesänge und guter, teilweise freilich nicht leichter Männerchöre.

18. **Paul Manderscheid**, Frauenchöre für den Gesangunterricht an Lehrerinnenseminaren u. höheren Mädchenschulen. In 2 Ausgaben Düsseldorf, L. Schwann. 1,50 M. u. 1,20 M.

Diese ganz vortreffliche Sammlung sei angelegentlichst empfohlen. Manderscheid zeigt sich wie in seinen „klassischen Frauenduetten" auch hier als Musiker von Geschmack und Bildung. Diese Eigenschaften befähigten ihn zur Herausgabe eines Werkes, wie es von gleicher Güte an höheren weiblichen Lehranstalten bisher noch nicht gegeben hat, aber sehr nötig war. Auch seine „Klassischen Chorgesänge für Frauenstimmen", welche in vier Heften erschienen sind, enthalten nur gediegene Musik und dürfen als sehr willkommene Beigabe für ein ersprießliches Musizieren in Schule, Kirche und Haus bezeichnet werden.

19. **Wilhelm Trenkner**, Zehn Kinderlieder von Taubert für zwei- und dreistimmigen Kinderchor eingerichtet. Hannover, C. Meyer. 20 Pf.

Die Taubertschen Kinderliederchen sind allbekannt und in weitesten Kreisen des Hauses beliebt. Eine dankenswerte Aufgabe war es, sie für den Schulgebrauch fertig zu machen. Als Zugabe für Fleiß und gute Leistungen werden sie große Freude unter unserer sangeslustigen Jugend hervorrufen.

20. **Karl Roeder**, Chorliedersammlung. 2 Heftchen. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Je 20 Pf.

Diese Sammlung bietet insonderheit Präparandenanstalten geeigneten Stoff. Eine Anzahl von Chorälen und Volksliedern sind für eine Knaben-

stimme, Tenor und geteilten Baß — also ganz dem stimmlichen Gefüge genannter Anstalten entsprechend — wirksam bearbeitet. Das Lesen des Partiturssatzes wird allerdings einige Schwierigkeiten bereiten.

III. Gesänge (Sammlungen) für gemischten Chor.

1. **Adolf Klages**, Fremdländisches Liederbuch. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Kart. 1,20 M.

Die vorliegende Sammlung haben wir mit großem Interesse durchgesehen. Bietet sie doch etwas völlig Neues — und Gutes, darf hinzugefügt werden. Sie ist wie geschaffen für höhere Lehranstalten, da sie durch ihren Inhalt ergänzt und musikalisch illustriert, was den Schülern im fremdsprachlichen (französischen und englischen), literarischen oder geschichtlichen Unterricht dargeboten worden. Jedem Liede ist — um dem Verständnis zu Hilfe zu kommen, eine deutsche Übersetzung beigegeben; der musikalische Satz bewegt sich streng in den Grenzen der Leistungsfähigkeit jugendlicher Stimmen.

2. Deutscher Liederborn. Hannover, C. Meyer.

Aus diesem Born quellen recht frische Liedlein für gemischten Chor hervor, an denen sich unsere sangesfrohe Jugend wohl laben kann. Volks- und volkstümliche, weltliche und geistliche Lieder bilden den Grundstock dieser unter Mitwirkung von Dr. Theodor Krausbauer von dem tüchtigen Seminarmusiklehrer Gustav Zanger bearbeiteten Sammlung. Die vorliegenden Heftchen machen einen vorteilhaften Eindruck, abgesehen von dem wenig geschickten musikalischen Satz einiger Lieder, z. B. „O Täler weit, o Höhen". Auch ist uns eine Bemerkung des Verfassers nicht recht klar geworden. Er wendet sich im Vorwort zunächst an die Volksschule. Wo bekommt aber die Volksschule den gemischten Chor her? Sodann hat uns gewundert, „Über allen Gipfeln" von Goethe in der schrecklichen Verhunzung durch den „Dichter" Falk vorzufinden.

3. **E. Röder**, Auserlesene Choräle für gemischten Chor. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 1 M.

Bei dem Mangel an guten Choralbüchern entspricht diese Sammlung einem Bedürfnisse und es wäre zu wünschen, daß an Gymnasien usw. recht fleißig die Choräle in solch einer gediegenen Fassung gesungen würden. Der Autor dokumentiert sich in dieser Arbeit als Musiker von gutem Geschmack und tüchtiger Bildung.

4. **Kurt Erbe**, Gesänge geistlichen u. weltlichen Inhalts für Präparandenanstalten. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 1 M.

Der Gesangunterricht auf Präparandenanstalten ist bekanntlich wegen des arg zersplitterten Stimmaterials mit großen Schwierigkeiten verknüpft. Nur ein geschickter und kundiger Lehrer vermag die jugendlichen Stimmen mit Erfolg zu behandeln. Kurt Erbe, Königlicher Seminar- und Musiklehrer, scheint — nach seinem Buch zu urteilen — ganz der geeignete Mann für diesen Unterricht zu sein. Das Buch ist klar und verständnisvoll geschrieben, die Lieder sind so gewählt und gesetzt, daß sich die oben genannten Anstalten ohne Zweifel einen guten Erfolg vom Gebrauche derselben versprechen können.

5. **August Steinbrenner u. Joh. Göring**, Chorbuch für Gymnasien und Realschulen. Karlsruhe, J. Lang. Geb. 1,50 M.

Es ist der zweite Band des schon angeführten und unter Nr. II, 13 besprochenen Chorbuches Orpheus. Auch er verdient die Beachtung aller

Gesanglehrer höherer Schulen, denn er enthält eine reiche Auswahl von Motetten und weltlichen Gesängen; viele davon — fast zu viele — sind Originalkompositionen.

6. **Max Filke**, Drei Lieder für gemischten Chor, insbesondere zum Gebrauche an Gymnasien u. höheren Lehranstalten komponiert. Leipzig, Rob. Forberg.

Diese hübschen, melodiösen und apart harmonisierten Lieder nennen sich „Valet", „Aveglöcklein" und „Spechtlied". Besondere Freude wird den Schülern das Baumbachsche „Valet" machen; auch das „Spechtlied" ist ein munteres Stücklein von herzhafter Frische.

7. **Fr. R. Hammer**, Wandern im Maien. Leipzig, Rob. Forberg.

Ein Sängermarsch von echter Maienstimmung.

IV. Gesänge für Männerchor.

1. **Hermann Kipper**, Leichte Männerchöre aus Oratorien u. Opern, Düsseldorf, L. Schwann.

Ein Chor aus Bellinis ehedem sehr beliebter Oper „Norma" und das Schlußstück aus dem niedlichen musikalischen Lustspiel „Die beiden Geizigen" von Gretry hat Hermann Kipper in geschickter und leicht ausführbarer Weise bearbeitet und so den Männerchören, die sich nicht zuviel zumuten dürfen (also vor allem den Schülern höherer Lehranstalten) einen dankbaren Stoff gegeben.

2. **W. Arndt**, Zwei Männerchöre, Opus 19 u. 24. Leipzig, Rob. Forberg. Partitur u. Stimmen. 1 M.

„Die Mutter bei der Wiege" (Gedicht von Matthias Claudius) nennt sich der erste dieser beiden Chöre, „Kaisers Geburtstag" der andere. Letzterem geben wir den Vorzug; frischzügig und von munterer, natürlicher Melodik wird er bei Schulfeierlichkeiten gut zu gebrauchen sein.

3. **C. Kühnhold**, a) Zwei Männerchöre: „Des Liedes Zauber" u. „Blumenandacht" (Opus 141) — b) Zwei Gedichte von Jul. Gersdorff für Männerchor im Volkston: „Mütterlein" u. „Der Himmel auf Erden" (Opus 143). Leipzig, Rob. Forberg. Jedes Lied 1 M.

Kühnhold hat eine melodische Ader. In den Gersdorffschen Gedichten ist der Volkston recht hübsch getroffen.

4. **August Wiltberger**, Gebet für den König. Motette für vierstimmigen Männerchor, Baritonsolo mit Orgel- oder Klavierbegleitung. Düsseldorf, L. Schwann. Partitur 1,20 M. — jede Chorstimme 12 Pf. — die Klavierstimme 60 Pf.

Ein hübsches, effektvoll aufgebautes Stück; wird den ausführenden Sängern und den Hörern Freude machen.

5. **Georg Rauchenecker**, Sechs Lieder für Männerchor a cappella. Leipzig, J. Schuberth & Co. Je 60 Pf.

Die von Rauchenecker wirkungsvoll vertonten Gedichte stammen aus der gewandten Feder Otto Hausmanns. Sie führen die Namen „Im Gebirge", „Wie die Welt so weit", „Isola bella", „Hans Sachs", „Vorwärts" und „Rühr mich nicht an". Keineswegs Neuheiten, muß man sich wundern, sie so selten im Konzertsaale zu hören. Um so nachdrücklicher seien bessere Männergesangvereine auf diese schönen Rauchenecker'schen Sachen aufmerksam gemacht.

6. **Gustav Baldamus**, Das deutsche Volkslied („Du hast mit deinen schlichten Weisen") für Männerchor a cappella. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1 M.

Ein Lied, das seinerzeit viel Effekt machte, dank der natürlichen, ungezwungenen Art, wie sich die Musik dem sinnigen Hildebrandtschen Texte anschließt. Auch andere Komponisten, z. B. Weinberger, haben diesen Text vertont, aber nicht so glücklich, wie Baldamus.

7. Neue Männerchöre. Leipzig, J. Schuberth & Co.

Die große billige Sammlung mehrt sich beständig. Freilich ist's nicht immer etwas Besonderes, was aufgenommen wird. So finden wir unter den vorliegenden Nummern sieben Lieder von Rudolf Wagner (Opus 179), die ziemlich konventionell klingen. Höheren Wert, weil vornehmer in der Melodik und Harmonisierung, darf man den beiden Liedern „Mein Schatz" und „In der Fremde" von Gustav Baldamus zusprechen, während Ph. Orth mit seinem „Süßen Schatzerl" und dem „Scheidelied" wieder den gewöhnlichen Liedertafelton anschlägt und Paul Polster mit den drei Kindern seiner Muse: „O wunderbares, tiefes Schweigen", „Ich weile gern im Wald allein" und „Der goldne Amor" beweist, daß es mit seiner musikalischen Vaterschaft nicht sonderlich bestellt ist.

V. Lieder mit Begleitung.

a) Sololieder.

1. **Fr. Friedrichs**, Weltliches Gesangbuch für Schule u. Haus. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Ein prächtiges, reichhaltiges und mannigfaltiges Buch, welches den Ansprüchen höherer Lehranstalten und musikalisch gebildeter häuslicher Kreise vollauf zu genügen vermag. Der Herr Verfasser hat wahrhaft köstliche Perlen aus dem Schatze des Volks- und Kunstliedes herausgesucht und diese Perlen in eine Fassung gebracht, die auf den ersten Blick den feinsinnigen Musiker, die kundige Hand des Meisters verrät. Zudem interessiert diese Sammlung durch den historischen Gang, der in der Anordnung des Stoffes vorgesehen wurde. Sie geht vom Mittelalter aus und endigt in der neuen und neuesten Zeit.

2. **Benno Voigt**, „Ave Maria" von Cherubini für eine Singstimme, Violine, Pianoforte und Harmonium (oder Orgel) bearbeitet. Leipzig, Rob. Forberg. 1,50 M.

Cherubinis sehr bekanntes und beliebtes Stück dürfte in der vorliegenden Bearbeitung, die recht geschickt und klangvoll gemacht ist, famos wirken und für das Musizieren im Hause oder als katholisches Kirchenstück gut verwendet werden können.

3. **Marie Wieck**, Trauungsgesang für Sopran mit Orgel oder Pianoforte. Leipzig, Rob. Forberg. 1,25 M.

Ein hübsches, stimmungsvolles Tonstück.

b) Mehrstimmige Gesänge.

1. **Heinrich Rietsch**, Zwei Gedichte für fünfstimmigen Frauenchor mit Klavierbegleitung. a) „Weltbild", b) „Nachtgeschwätz". Leipzig, Rob. Forberg. Part. u. Stimmen 2 M.

Diese beiden Stücke verlangen zu ihrer guten Ausführung einen vorzüglich disziplinierten Frauenchor mit tiefen, sonoren Altstimmen. Sie

sind — wie alles, was Rietsch geschrieben hat — sangvoll komponiert und werden zweifelsohne ausgezeichnet wirken. Auch die Klavierbegleitung ist von vollem klanglichen Reize.

VI. Werke für Schulfeierlichkeiten.

1. **Fr. Kriegeskotten**, „Die Schöpfung" von Haydn für gemischten Chor, Deklamation und Klavier eingerichtet. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Klavierauszug 3 M., jede Chorstimme 75 Pf.

Vater Haydns ewig junges Werk, das zu dem Edelsten und zugleich Frischesten, zu dem Gelehrtesten und Lieblichsten gehört, was wir im Fache des weltlichen Oratoriums besitzen, will Fr. Kriegeskotten durch seine Bearbeitung insbesondere dem praktischen Gebrauch an höheren Lehranstalten zugängig machen. Er hat daher alles für einen Schulchor zu Schwierige, wo es anging, ausgeschieden und dafür Deklamation eingesetzt. Die Arbeit ist geschickt, mit rechtem Maßhalten und Geschmack gemacht, und so wird niemand in der Zustutzung eine Pietätlosigkeit erblicken wollen.

2. **W. Leinweber** u. **M. C. Sermes.** „Die Silberkrönchen." Kinder-Märchenspiel in drei Akten. Düsseldorf, L. Schwann. Klavierauszug 3 M., Singstimmenheft 20 Pf., Textbuch 50 Pf.

Das genannte Werkchen war in erster Linie für die Silberhochzeit unsers Kaiserpaares bestimmt, läßt sich aber mit einigen kleinen Abänderungen für jedes andere Schulfest, für Jubiläen und dergleichen recht gut verwenden. Der Stoff ist durchaus kindlich gehalten, die Leinweberschе Musik gibt sich melodiös und einschmeichelnd. Viel Mühe wird der Lehrer mit dem Einstudieren des Märchenspieles nicht haben.

3. **Alexander Seiffert**, Zur Silberhochzeit des deutschen Kaiserpaares. Zwei Festchöre. a) „Gruß dem deutschen Kaiserpaar." b) „Im Silberkranz." Düsseldorf, L. Schwann. Je 80 Pf.

Zwei frische, schwungvolle Chöre, die in drei Ausgaben (für gemischten Chor, Männerchor, zwei- und dreistimmigen Frauenchor) zu haben sind.

4. **Jakob Gruber**, „Die heilige Nacht." Ein Weihnachtsfestspiel mit Musik. Düsseldorf, L. Schwann. 1 M.

Dieses Stück ist nach Fragmenten eines uralten oberbayerischen Krippenspiels gedichtet und komponiert. Die herzige Art, die das Ganze in echt weihnachtlicher Stimmung durchdringt, dazu die geringen Mittel, welche zu einer Aufführung nötig sind, dürften dem Stück ohne Mühe den Weg in die Schulen und das Haus bahnen.

B. Klavier.

1. **Richard Strauß**, Enoch Arden für Pianoforte. Ausgabe zu vier Händen von Dr. Paul Klengel. Leipzig, Rob. Forberg. 7,50 M.

Alle Bedenken gegen das Melodram vermag die Straußsche Musik zu verscheuchen. Wer überdies das Glück hatte, die schöne Dichtung Tennysons aus dem Munde Ernst Possarts unter der Assistenz des Komponisten zu hören, wird den nachhaltigen Eindruck nie vergessen. Strauß war es um die Verherrlichung eines geliebten Gedichtes zu tun, und diesem breitete er seine duftigsten Blumen uneigennützig vor die Füße. Die Klengelsche Bearbeitung ist mit Ernst und Geschick gemacht worden;

eine Notwendigkeit dazu lag freilich unsers Erachtens nicht vor, ja, wir möchten bezweifeln, daß zwei Spieler die sehr schwierige Kreuzung von Gedicht und Musik technisch ungehemmt und mit voller geistiger Übereinstimmung zu überblicken imstande sind.

2. **Eugen d'Albert,** Aus seinen Klavierabenden. Leipzig, Rob. Forberg.

Von den sechs unter diesem Titel erschienenen Stücken sind Nr. 4 und 5 zur Besprechung eingesandt worden. Die Schumannsche Phantasie (Opus 17) und die Suite anglaise (D-moll) von Seb. Bach. Eugen d'Albert hat sie mit feinstem Geschmack und dem ihm eigenen künstlerischen Anstand für den Konzertgebrauch zurechtgemacht. Lehrende und Lernende werden von dem Gebrauch dieser Ausgabe zweifelsohne profitieren.

3. **P. Tschaikowsky,** Sérénade mélancolique für Violine und Orchester; bearbeitet für Klavier zu zwei Händen von Paul Klengel. Leipzig, Rob. Forberg. 1,50 M.

Das hübsche und bei Geigern sehr beliebte Stück ist hier auch der klavierspielenden Welt zugängig gemacht worden, und zwar in einer trefflichen Weise. Paul Klengels Geschick im Bearbeiten hat sich hier wieder einmal bestens bewährt.

C. Violine.

1. **Stefan Janetschek,** Humoreske für Violine u. Klavier. Leipzig, Rob. Forberg. 1,50 M.

Ein für Geiger sehr dankbares Stück. Die Motive sind schön und eigentümlich, die Form bei aller Breite festgefügt, das Ganze durchaus klar und musikalisch.

2. **Richard Scholz,** Über Studium u. Unterricht im Geigenspiel. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Dieser methodische Führer, von einem Fachmann verfaßt, klärt Lehrende und Lernende auf über das Geigenstudium, das Studium der Technik, der Violinschule, der Etüden-, der Violinsolo- und Ensemblemusik, endlich über eine rationelle Methode des Geigenunterrichts. Die Arbeit ist reich an Stoff und guten Gedanken.

D. Orgel und Harmonium.

1. **Max Birn,** a) „Weihnachtspastorale," 1,25 M. — b) „Deutschland, Deutschland über alles," Konzertfantasie für Orgel. Leipzig, Rob. Forberg. 2 M.

Der als Organist an der Sophienkirche in Dresden amtierende Komponist dieser beiden Orgelstücke weiß uns zwar nichts Neues, aber Gutes zu sagen. Die Melodik fließt in seinen Stücken leicht hin, die Harmonie ist gewählt. Bei guter Registrierung und auf einer großen Orgel wird insbesondere das Pastorale wirken und den Hörer weihnachtlich stimmen.

2. **Sigfrid Karg-Ehlert,** Sechs Skizzen für Harmonium. Leipzig, Rob. Forberg. 1 M.

Nach Inhalt und Bearbeitung ist den Freunden des Harmoniums noch nicht viel Besseres geboten worden. Bei der kärglichen Auswahl von wirklich guten Originalkompositionen für Harmonium seien diese Karg-Ehlertschen Kinder der Muse jedem guten Spieler angelegentlichst empfohlen. Die äußere Ausstattung ist sehr hübsch; sie entspricht ganz dem innern Werte der gehaltvollen Tonstücke.

E. Verschiedenes.

1. **Mozart**, Quartett XIX für Streichorchester mit Klavierbegleitung und Kontrabaß bearbeitet von Arthur Rosenstengel. Düsseldorf, L. Schwann.

Aus dem genannten Mozartschen Quartett finden wir hier in geschickter klangvoller Bearbeitung die reizende G-dur-Serenade vor, ein Stück voll echt Mozartscher Grazie und Frische.

F. Theoretisches.

1. **L. Heinze** u. **W. Osburg**, Harmonie- u. Musiklehre. Breslau, Handels-Verl. I. Teil (Harmonielehre) geb. 2,60 M., II. Teil (Harmonie- u. Musiklehre) geb. 2,40 M.

Wer gewohnt ist, in methodisch entwickelnder Weise den Unterricht in der Musiktheorie zu betreiben, den wird dieses umfangreiche, gewissenhaft gearbeitete Lehrbuch voll befriedigen; und wer das, was hier geboten ist, geistig verarbeitet hat, wird viel, sehr viel gewonnen haben. Überdies hat diese Harmonie- und Musiklehre den schätzenswerten Vorzug vor Dutzenden ähnlicher Bücher, daß sie einen sehr wichtigen Gegenstand klar und einfach für den Standpunkt derer, an die sie sich in erster Linie wendet, für die Seminaristen, genügend behandelt — die Kirchentonarten, und ferner auch über Formenlehre, Organik und Geschichte der abendländischen Musik sich eingehend ausspricht. Das Buch hat die Berechtigung, empfohlen zu werden.

2. **R. Werner**, Allgemeine Musiklehre. Hannover, C. Meyer. Geb. 1,25 M.

Ein gutes, seinen Zweck erfüllendes Werkchen.

3. **Paul Gaide**, Kurzgefaßte Harmonielehre. Breslau, M. Woywod. 1,25 M.

Klar, unter Vermeidung alles Unnötigen abgefaßt. Auch hier findet man ein Kapitel über Kirchentonarten. Nicht unerwähnt möge bleiben, daß der Herr Verfasser im Verlage Dürr (Leipzig) ein Heft Übungsmaterial für den Unterricht in der Harmonielehre herausgegeben hat, welches recht praktisch erdacht ist und gute Dienste beim Unterricht leisten wird.

4. **Johann Hehn**, Allgemeine Musik- u. Harmonielehre. Gütersloh, C. Bertelsmann. 3,60 M.

Zunächst für Lehrerbildungsanstalten bestimmt, dürfte dieses umfassende, gut und klar geschriebene Buch auch in Konservatorien und sonstigen musikalischen Bildungsanstalten einen geeigneten Boden finden. In 18 Paragraphen verbreitet sich der Herr Verfasser über das Wichtigste aus der allgemeinen Musiklehre, in 34 Abschnitten durchschweift er das große Gebiet der Harmonie, mit einer Charakterisierung der alten Kirchentonarten und einer faßlichen Abhandlung über den gregorianischen Choral und das deutsche Kirchenlied beschließt er seine Ausführungen. Wer sich mit dem reichen Inhalt dieses Buches vertraut gemacht hat, darf sicher sein, etwas Ordentliches gelernt zu haben.

5. **Karl Friedrich Weinberger**, Handbuch für den Unterricht in der Harmonielehre. München, C. H. Beck. 3,60 M.

Auch dieses Buch ist in der Hauptsache für Lehrerbildungsanstalten geschrieben. Es ist mit guter Kenntnis der Sache, mit ernstem Wollen

und tüchtigem Können angefertigt und trägt ein durchaus solides Gepräge. Auch die äußere Ausstattung empfiehlt.

6. **Emil Krause**, 414 Aufgaben zum Studium der Harmonielehre u. akkordlichen Analyse. Hamburg, C. Boysen. 3 M.

Eine Sammlung von Aufgaben, deren Durcharbeitung einem fleißigen, ernststrebenden Schüler viel Gewinn einbringen wird.

7. Dr. **Karl Küffner**, Die Musik in ihrer Bedeutung und Stellung an den Mittelschulen. Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 2 M.

Ein reichhaltiges Buch, das wert wäre, jedem erwachsenen Schüler auf den Weihnachtstisch gelegt zu werden. Es steht so viel Lehrreiches und Interessantes darin, daß man bedauert, wenn man am Schlusse der Lektüre dieses Buches angelangt ist. Der Herr Verfasser spricht sich zunächst aus über „Die Musik im Urteil der Zeiten und Völker", „über die Möglichkeit allgemein bildender Wirkung der Musik", „über äußere und innere Lage des Musikunterrichts an den Mittelschulen", über „Prinzipielle Forderungen bezüglich der Gestaltung des Musikunterrichts". Der zweite Teil des Werkes handelt im speziellen vom Gesangunterricht.

G. Bunterlei.

(Kleinere musikalische Schriften.)

An die Organisten in Stadt und Land, um deren Leistungsfähigkeit es mitunter bekanntlich recht herzlich schlecht bestellt ist, wendet sich Hermann Kleemeyer in Hannover mit seinem interessanten und viel nützliche Ratschläge enthaltenden Vortrage: „Die Ausbildung und Fortbildung der Organisten" (Hannover, C. Meyer). Er spricht zunächst über den Orgelunterricht in den evongelischen Seminaren, wie er war, wie er ist und sein muß, gibt den jungen Organisten manchen beherzigenswerten Wink und fordert endlich die Behörden auf, das Ihre zu tun, um tüchtige Organisten heranzubilden.

Ähnlich läßt sich Gustav Hecht in seinem „Merkbüchlein für angehende evangelische Organisten" (Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg) vernehmen. Er gibt darin praktische Fingerzeige zur würdigen Ausübung des Amtes für alle, die sich auf den Organistenberuf vorbereiten.

Als dritter im Bunde spricht sich Dr. X. Mathias, Organist am Straßburger Münster, über die „Choralbegleitung" aus. Ein famoses Schriftchen, das aus jedem Gedanken den feinsinnigen Kirchenspieler erkennen läßt, der — abseits stehend von der Schwadron jener sogenannten Orgelhusaren — weiß, was er will, und will, was er weiß.

„Die Musik im Gottesdienst", ein Vortrag des Salzunger Kirchenmusikdirektors Chr. Mühlfeld (Hildburghausen, Gadow & Sohn), geht alle Organisten und Kantoren an, sonderlich solche, welche ihr Amt mehr als Geschäft, denn zur „Ehre Gottes" betreiben. Gemeindelied, Chorgesang (Kirchenmusik) und Liturgie werden darin näher beleuchtet und so mancher gute und neue Gedanke findet sich vor.

Gute „Vorschläge zur Reform des musikalischen Schulunterrichts" macht Emil Jaques-Dalcroze. Das Schriftchen (bei Hug & Co. in Zürich erschienen), wurde sehr lustig, mit einem starken Hauch nationaler Färbung gelegentlich des Solothurner Kongresses für Musikunterricht vom 1. Juli 1905 geschrieben und soll dort — wie wir erfahren haben — den erwünschten Effekt gemacht

haben. Über einen Erfolg der darin zur Sprache gebrachten Punkte wissen wir nichts zu berichten.

Aus der von Richard Strauß unter dem Titel „Die Musik" herausgegebenen Sammlung von illustrierten Einzeldarstellungen liegt uns „Paris als Musikstadt" (11. Bändchen) zur Einsicht vor. Wir haben, nachdem wir uns mit dem etwas verschnörkelt-modernen Druck befreundet hatten — mit viel Freude darin gelesen und das musikalische Paris von 1870—1904 mit Interesse durchstreift. Die Académie des Beaux-Arts, das Conservatoire national de musique, die Opernbühne, verschiedene Konzertinstitute, die Schola cantorum, die Volksuniversität und das Volkstheater — alles lernt man kennen. Daneben kann man über die musikalischen Größen der Seinestadt Lamoureux, Colonne, César Franck, Saint-Saëns u. a. näheres erfahren, wird aufgeklärt über die „Musik und das Volk von Paris", über die Kritik, die Musikgeschichte der Stadt — kurz, ein interessantes, lesenswertes Büchelchen.

Ein warmes und wahres Wort über „Deutsches Lied und deutsche Art" spricht Ernst Zimmermann (Arnsberg, J. Stahl). Seine Ausführungen über die „Aufgabe des Gesangunterrichts in den Schulen des deutschen Volkes" haben uns gefallen. Gesang muß Volkskunst werden, ist das Ziel, dem er zustrebt, und dieses Ziel will er erreichen durch den Unterricht nach der Singschule Fr. Th. Stahls (cf. Abschnitt II, 2), die jedem Gesanglehrer, der sich ernstlich mit seiner Sache befaßt, nicht unbekannt ist.

Ein anderes Schriftchen verdient noch Erwähnung, da es die Wogen, welche das bekannte Tantiemegesetz vom 19. Juni 1901 emporschleudert, glätten will. „Die Konzert-Tantieme keine Gefahr für das Musikleben" — nennt Paul Hielscher (Dirigent der Brieger Singakademie und Liedermeister des Schlesischen Sängerbundes) sein Streitschriftchen. Es ist hauptsächlich gegen unsern Riedelvereinsdirigenten Dr. Göhler gerichtet, der seine Antwort sicherlich bereits erstattet haben wird. —

Endlich sei noch auf ein Aufgabenheft für den Musikunterricht hingewiesen, herausgegeben von Aug. Glück bei Hug & Co. in Leipzig und Zürich, welches seiner praktischen Einrichtung wegen Schülern und Musiklehrern empfohlen werden kann. —

XII. Literaturkunde.

Von

Prof. Dr. Otto Lyon,

Stadtschulrat in Dresden.

I. Schillerliteratur.

Das Jahr 1905 stand im Zeichen Schillers. Der Jubiläumsenthusiasmus hat eine umfassende Literatur, die sich mit Schillers Leben, Werken, Briefen, mit seinem Einfluß, den Einzelgebieten seiner Wirksamkeit und seinen Nachwirkungen durch ein Jahrhundert hin beschäftigt, als Zeichen einer neuerwachenden Schillerverehrung und Schillerbegeisterung hervorgebracht. Ob diese Begeisterung freilich nachhaltig sein wird, erscheint heute schon sehr fraglich. Unter den Schillerschriften des vorigen Jahres war zweifellos viel Spreu, die heute schon verweht und vergessen ist. Es sei hier versucht, aus der Masse des aus Anlaß der Gedächtnisfeier Geschriebenen das Wertvollere, durch das vielleicht eine Vertiefung des Schillerverständnisses angebahnt wird, zusammenzustellen.

Von Schillerbiographien sei hier als die hervorragendste die von Eug. Kühnemann, „Schiller" (München, C. H. Beck, 1. und 2. Auflage, 6,50 M.), erwähnt. In ihrer Geschlossenheit und künstlerisch-philosophischen Erfassung des Dichters und seiner Werke ist diese Biographie ein mustergültiges Werk. Auch die knappe und kristallklare Sprache des Verfassers verdient hervorgehoben zu werden. Auch Karl Berger bietet in seiner Schrift „Schiller, sein Leben und seine Werke" (München, C. H. Beck, 1. Band, 5 M.), eine lebendige und temperamentvolle Darstellung, die leider über den ersten Band noch nicht hinausgekommen ist. Berger gibt vor allem eine gute Charakteristik der Werke Schillers, besonders der Jugenddramen. Eine knappe Zusammenfassung alles Wesentlichen über Schillers Leben und seine Werke gibt Th. Ziegler in seiner kleinen Schrift „Schiller", die als 74. Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" bei B. G. Teubner in Leipzig erschienen ist. (Geb. 1 M.) Von J. Wychgrams „Schiller" ist eine Volksausgabe erschienen (Bielefeld, Velhagen & Klasing, 3 M.). Das treffliche Werk sei hier erneut empfohlen. Eigenartig und geistvoll ist Fritz Lienhards „Schiller", eine der hervorragendsten Monographien, die als 26. Band der bekannten, von Paul Remer herausgegebenen schönen Sammlung „Die Dichtung" (Verlag von Schuster & Loeffler, Berlin, 1,50 M.), erschienen ist. Auf 84 Seiten schildert Lienhard Schiller als den von sieghafter Geistigkeit und Willenseinheit erfüllten Zeitgenossen Kants, als den mit vertrauenden Gedanken und tatenstarker

Liebe schaffenden Genius, der der Müdigkeitsphilosophie des Materialismus und dessen Zertreten der Persönlichkeit geistesgewaltig gegenübersteht. Auch Max Dietz bietet in seinem „Schiller" (Stuttgart, F. Frommann, 2 M.), ein kleines, alles umfassendes Lebensbild des Dichters. Eine „Biographie in Bildern" gibt Gust. Könnecke in seinem Werke, „Schiller, Festschrift zur Erinnerung an die 100. Wiederkehr seines Todestages am 9. Mai 1905" (Vermehrte Sonderausgabe aus dem Bilderatlas zur Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Mit 208 Abbildungen und einem Titelbilde. Marburg, N. G. Elwerts Verl. 2,50 M.). Ein lebenswarmes, gut geschriebenes Buch ist Ernst Müllers „Schiller" (Intimes aus seinem Leben, nebst einer Einleitung über seine Bedeutung als Dichter und einer Geschichte der Schillerverehrung. Mit 65 Bildern und 8 Faksimilen, Schriftstücken und Briefen. Berlin, A. Hofmann & Co. 6 M.). In neuen Auflagen erschienen die berühmte Biographie von Otto Harnack, „Schiller" (2 Bände, 2. und 3. verb. Auflage, 28. und 29. Band der Sammlung „Geisteshelden. Führende Geister", Berlin, E. Hofmann & Co., geb. 7 M. und E. L. Bulwers Werk: „Schillers Leben und Werke". Deutsch von H. Kletke, 2. Aufl. Berlin, F. Dümmlers Verl., 1 M. Ein hübsches, originelles Buch bietet uns Theodor Mauch in seinen „Schiller-Anekdoten" (Charakterzüge und Anekdoten, ernste und heitere Bilder aus dem Leben Friedrich Schillers. Robert Lutz, Stuttgart. 2,50 M.).

Von Fest- und Gedenkschriften für das Volk und für die Jugend seien folgende erwähnt: Karl Brunner, „Unser Schiller" (Festgabe zur 100. Wiederkehr des Todestages Friedrich Schillers, 9. Mai 1905, dem Volke dargeboten, Pforzheim, O. Riecker, 50 Pf.). Die frisch und lebendig geschriebene Schrift sei empfohlen, wenn auch einzelne Versehen den guten Gehalt etwas beeinträchtigen. Eine geschmackvoll geschriebene und empfehlenswerte Schrift ist ferner das Buch von Dr. Rich. Siegemund, „Unser Lieblingsdichter (Friedrich von Schiller)). Der deutschen Jugend gewidmet". (Dresden, Alex. Köhler. Geb. 1 M.) Viel angefochten worden ist Oskar Dähnhardt, der im Auftrag der Leipziger Schulbehörde die Schrift herausgab: „Friedrich Schiller. Festgabe für die deutsche Schuljugend" (Leipzig, Dürrsche Buchh. Geb. 2,50 M.). Man tadelte an seiner Ausgabe, daß er die Dramen verkürzte und die dargebotenen ausgewählten Abschnitte durch Inhaltsangaben verband, ja sogar einige Dramen, wie Kabale und Liebe, Die Braut von Messina, Maria Stuart, ihrem Inhalte nach der Jugend erzählte, statt allenthalben die unverkürzten, ganzen Dramen darzubieten. Dennoch hat man mit solchem Tadel das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Solche Erzählungen haben ganz zweifellos vorbereitenden Wert, und es würde um unser Schillerverständnis im Volke, um das es heute noch ganz jämmerlich bestellt ist, ganz anders stehen, wenn solche ernste, vorbereitende Arbeit, wie Dähnhardt sie hier nach bestem Willen und Gewissen geleistet hat, allenthalben, namentlich auch in der Volksschule, getan würde. Zu tadeln ist allerdings, daß Dähnhardt auch den Tell verkürzt gibt. Dieser muß auch in der Volksschule unverkürzt den Schülern gegeben werden. Warum steht denn unser Volk und sogar unsre gebildete Welt den Dramen Schillers heute noch mit so geringem Verständnis, mit solcher Unfähigkeit, die Werke in ihrer Tiefe zu erfassen, gegenüber? Weil ernste und gründliche Vorarbeit in der Schule fehlt und mit der vorschreitenden Kunsterziehung, die das bloße Angaffen unverstandener Werke für Kunstgenuß hält, immer mehr verschwinden

wird. In solchen Zeiten ästhetisierender Oberflächlichkeit den Mut zu haben, einen Weg zu zeigen, wie gründliche und ernste Vorarbeit für das liebevolle Ergreifen der Werke Schillers durch unser Volk in einem auf tieferem Verständnis beruhenden Kunstgenusse geleistet werden kann, das ist ein Verdienst, das der Arbeit Dähnhardts allen unverständigen Beurteilern gegenüber, seien sie Literarhistoriker, Lehrer oder Schriftsteller, zuerkannt werden muß. Ich verkenne die Mängel in Dähnhardts Arbeit nicht, aber die Vorzüge seiner Festgabe sind größer als die Mängel. Wann wird es in den Köpfen tagen und eine bessere Erkenntnis über die Vorbereitung des Dichterverständnisses und des Kunstgenusses in unsere kunsterziehenden Kreise eindringen?

Ein mit liebevoller Hingabe verfaßtes, eigenartiges und lebensvolles Buch ist die Schrift von Otto Weddigen, „Den Manen Schillers. Des Dichters Leben, seine Ruhestätte und Denkmäler im deutschen Sprachgebiete. Zum 100. Todestage dem deutschen Volke in Wort und Bild vorgeführt" (Halle, H. Gesenius, 60 Pf. Vermehrter Sonderabdruck aus Weddigens „Die Ruhestätten" usw.). Auf gleicher Höhe steht die feinsinnige Schrift von J. Wychgram, Helene Lange und Gertrud Bäumer „Schiller und die Seinen". (Berlin, L. Oehmigkes Verlag. 80 Pf.) Wychgram schildert hier Schiller im Familien- und Freundeskreis, Helene Lange des Dichters Verhältnis zu seiner Schwester Christophine und Gertrud Bäumer das zu seiner Gattin Lotte. Es ist ein Buch, von dem wärmende Strahlen herzlicher Vertiefung in Schillers und der Seinen Art ausgehen. Lebendig und sehr geschickt für das Verständnis der Jugend und des Volkes geschrieben ist die Festschrift von Dr. Hermann Mosapp, Schulrat in Stuttgart: „Friedrich Schiller. Zur 100. Wiederkehr seines Todestages, 9. Mai 1905." Mit sieben Bildern (Stuttgart, A. Bonz & Co. 25 Pf.). Auch Fr. Polack, „Unser Schiller" (Liegnitz, K. Seyffarth), verdient warme Anerkennung. Genannt seien ferner noch: Leo Smolle, „Friedrich Schiller, sein Leben und Wirken". (Wien, Th. Daberkow. 80 Pf.) — Hermann Petrich, „Friedrich von Schiller, sein Leben und Dichten, dem deutschen Volk und seiner Jugend erzählt". (Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 80 Pf.) — Emil Soffé, „Friedrich Schiller . . . Ein Gedenkblatt für die studierende Jugend". (Brünn, Verlag des Zweigvereins „Brünn" der Deutschen Schillerstiftung.) — August Lomberg, „Friedrich Schiller in seinem Leben und Wirken. Der deutschen Jugend dargestellt". (Langensalza, H. Beyer & Söhne.) — Kottmann, „Schillerbüchlein. Ein Lebens- und Charakterbild zum 9. Mai 1905". (Stuttgart, Muth, 25 Pf.) — Berthold Otto, „Warum feiern wir Schillers Todestag?" (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 20 Pf.) — Ferd. Tönnies, „Schiller als Zeitbürger und Politiker". (Berlin-Schöneberg, Verlag der „Hilfe", 1 M.) — Karl Scholl, „Zur Jahrhundertfeier eines Halbvergessenen am 9. Mai 1905". (Bamberg, Handelsdruckerei u. Verlagsh. 1 M.) — Sehr hübsch ist die „Schillergabe für Deutschlands Jugend", herausgegeben von der literarischen Vereinigung des Berliner Lehrervereins, mit biographischer Einleitung von Schulrat Dr. Jonas. Mit Federzeichnungen und Buchschmuck von Fr. Steffen. (Fischer & Franke, Düsseldorf.) Das Buch bietet eine mit Sachkenntnis und feinem ästhetischem Empfinden getroffene Auswahl aus Schillers Dichtungen. — H. Behlen, „Friedrich Schiller. Zum 100. Todestage". (Bielefeld, A. Helmich, Pädagogische Abhandlungen, 92. Heft, 40 Pf.) — „Ein Schillerbuch, heraus-

gegeben von der k. k. Reichshaupt- und Residenzstadt Wien". Mit Bildschmuck von Lefler und Urban. (Wien, Gerlach & Wiedling.) — Otto Erley, „Die Schillerfeier in der Volksschule". (Verlag von O. Erley, Gahlen.) — Ad. Gründler, „Das Leben Friedrich Schillers. Zur 100jährigen Wiederkehr seines Todes dem deutschen Volke erzählt". (Berlin, Ulrich Meyer, 80 Pf.) — S. K. Brechenmacher, „Friedrich Schiller". (Ravensburg, Fr. Alber.) — Eug. Lassel, „Schiller als Persönlichkeit". (Kronstadt, H. Zeidner, 35 Pf.) — Pöllmann, „Was ist uns Schiller? Ein Jubiläumsbeitrag". (Kempten, J. Kösel. 70 Pf.) — Otto Schulze, „Friedrich Schiller. Ein Gedenkblatt zum 9. Mai 1905". (Berlin, Gerdes & Hödel. 50 Pf.) — Wohlrabe, „Schillerbüchlein. Zum Gedenken der 100jährigen Wiederkehr des Todestages des Dichters. (Leipzig, Dürrsche Buchh., 80 Pf.)

Eine der schönsten und bemerkenswertesten Gaben ist das Werk: „Zur Schillerfeier 1905. Schillerbuch", das von der Deutschen Dichter-Gedächtnisstiftung in Hamburg-Großborstel (Verlag der Deutschen Dichter-Gedächtnisstiftung) herausgegeben worden ist. Es enthält eine Biographie Schillers von O. E. Lessing, das Lied von der Glocke, die berühmtesten Balladen und den Tell. Ein Beispiel, wie ein Schillerbuch nicht sein soll, ist das jeder Originalität und Frische entbehrende „Schiller-Gedenkbuch", von Paul Risch. Mit einem Vorwort von Schulrat Dr. L. H. Fischer. Buchschmuck und Illustrationen von Franz Stassen. Zwei Teile in einem Bande: I. Schiller, sein Leben und Wirken; II. Unter der Schiller-Linde, Festspiel zur Schillerfeier (Berlin, Paul Kittel. 50 Pf.). — Noch sei erwähnt: Otto Haggenmacher, „Der Sänger der Freiheit. Bilder aus dem Leben Schillers". (Basel, Verein für Verbreitung guter Schriften. 25 Pf.) — Franz Frisch, „Friedrich Schiller. Sein Leben und Wirken". Mit sechs Voll- und acht Textbildern. (Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 25 Pf.) — Fr. Lampadius, „Friedrich Schiller, der Lieblingsdichter des deutschen Volkes. Ein Lebensbild zur 100. Wiederkehr seines Todestages". (Torgau, F. Jacob, 30 Pf.) — Prof. Dr. Ernst Müllers treffliches „Schillerbüchlein", das 1901 in erster Auflage erschien, wurde 1905 in zweiter vermehrter und verbesserter Auflage ausgegeben und dem Andenken an Schillers 100. Todestag gewidmet. (Leipzig G. ,Freytag; Wien, F. Tempsky. Mit 40 Abbildungen und zwei Handschriftfaksimiles. Geb. 1 M.) Dieses Schillerbüchlein gehört zu dem Besten, was an kleinen populären Einführungen in Schillers Leben und Werke geschrieben worden ist. Es sei Schule und Haus aufs wärmste empfohlen. — Eine recht ansprechende Schillergabe ist: „Schiller, Wilhelm Tell". Volksausgabe. Mit Vorgeschichte und Erläuterungen von A. Schreiner. Herausgegeben als Schillergabe für die sächsischen Volksschulen von den siebenbürgisch-sächsischen Hochschülern zum 100jährigen Todestage Schillers. (Hermannstadt, W. Krafft. 34 Pf.)

Eine große Zahl formell und sachlich gut geschriebener Bücher und Schriften behandelt einzelne Seiten und Gebiete von Schillers Leben und Schaffen. Hier ist vor allen Dingen das „Marbacher Schillerbuch" zu nennen. (Zur 100. Wiederkehr von Schillers Todestag, herausgegeben vom schwäbischen Schillerverein. Stuttgart, J. G. Cotta Nachfolger. 7,50 M.) Hervorragende Gelehrte, Schriftsteller und Schulmänner haben sich hier vereinigt, um eine Reihe trefflicher Abhandlungen über Schiller, Wieland und Hölderlin zu schreiben. Besonders werden eine Reihe ungedruckter Briefe an Schiller mitgeteilt. Herausgegeben

ist der Prachtband von Otto Güntter. Er enthält 32 Aufsätze und Veröffentlichungen von deutschen und amerikanischen Literaturforschern und Philosophen. Auch der letzte Nachkomme Schillers, Alexander Freiherr von Gleichen-Rußwurm, kommt hier zu Wort und berichtet über das von Schillers Tochter Emilie begründete Schillermuseum zu Schloß Greifenstein. — In einem Vortrage von Ludwig Bellermann wird „Schiller als protestantischer Dichter" in eingehender Weise behandelt (Berlin, G. Nauck, 50 Pf.), ein Seitenstück zu Ansgar Pöllmanns oben bereits angeführter, fein analysierender Schrift: „Was ist uns Schiller?", die den Dichter vom katholischen Standpunkte aus in recht objektiver Weise würdigt. Eine Tendenzschrift, die nicht in Schillers Geiste gehalten ist, bietet Arth. Böthlingk in seinem die hohen Klänge reiner Kunst vielfach störenden Buche des konfessionellen Kampfes „Schiller und das kirchliche Rom, eine literarhistorische Studie". (Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verl. 1,50 M.)

Eine pädagogische Studie gibt Paul Schulze-Berghof in seiner Arbeit „Schiller und die Kunsterzieher". (Leipzig, E. Wunderlich. 2 M.) Auch die Theologen haben Schiller ihre Huldigung dargebracht. Hier sind vor allem die „Schillerpredigten" von Julius Burggraf, Pastor an der Ansgariikirche in Bremen, zu nennen, die ganz von Schillers Geist und Weltanschauung durchtränkt sind und Luther-Schillersche Geistesfreiheit auf biblischem Grunde fordern. In den Pastoralblättern für Homiletik, Katechetik und Seelsorge (Dresden, C. L. Ungelenk), erschien eine tiefempfundene Predigt von Hardeland, „Schiller, ein Rufer zum himmlischen Frieden". Gut ist ferner dem inneren Gehalte nach: Chr. Achelis, „Schillerpredigt". (Marburg, Elwertsche Verlagshandlung.)

Eine interessante Studie veröffentlicht Dr. Peter P. Albert, Stadtarchivar zu Freiburg, in seinem Werke „Die Schiller von Herdern". (Mit 12 Abbildungen und einer Stadttafel), in dem er den Nachweis versucht, daß Schiller der Freiburger Familie Schiller von Herdern entstammte, deren Heimat das schwäbische Riedlingen an der Donau war. Schon Minor hat ja die Familie des Dichters auf das Tiroler Adelsgeschlecht der Schiller von Herdern zurückgeführt. Mehr als Hypothesen, die weiterer Nachforschung bedürfen, sind diese Aufstellungen natürlich nicht.

„Schillers Seelenlehre", aus des Dichters philosophischen Schriften zusammengestellt, behandelt H. Draheim (Berlin, Weidmann, 1904, 60 Pf.). Friedrich Schilling gibt eine treffliche Abhandlung über „Friedrich Schiller und seine Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart". (Aus den „Pädagogischen Studien". Zur Pädagogik der Gegenwart, 18. Heft. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 60 Pf.) In neuer Ausgabe erschien die bekannte Schrift von Ludwig Hirzel, „Über Schillers Beziehung zum Altertum" (Aarau, H. R. Sauerländer, 1,20 M.), wozu Ludwig Kellers Schrift: „Schillers Stellung in der Entwicklungsgeschichte des Humanismus" (Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft, XIII. Jahrgang, 3. Stück. Berlin, Weidmann, 1,50 M.), ein fesselndes Seitenstück bildet.

Die Anschauung, daß Schiller ein die Wirklichkeit nicht erkennender, träumender Idealist und Rhetoriker gewesen sei, widerlegt gründlich und überzeugend Wolfgang Kirchbach in seiner trefflichen Schrift: „Friedrich Schiller, der Realist und Realpolitiker" (Schmargendorf-Berlin, Verlag Renaissance, 1 M.). Ein wahrhaft herzerquickendes, so recht

für die Jugend geeignetes Buch ist das Werk „Schillers Jugendfreunde" von Julius von Hartmann. (Mit zahlreichen Abbildungen. Stuttgart, J. G. Cotta, geb. 5 M.) Hier hat der bekannte Württemberger Oberstudienrat Hartmann ein Zeugnis lebendiger und eindringender Schillerkenntnis gegeben, das uns den jungen Schiller und seine Heimat aufs schönste und lebendigste vor Augen stellt. Das Buch schöpft aus Quellen, die nur schwer zugänglich waren, und zeichnet sich durch eine erfreuliche Genauigkeit und Sorgfalt aus.

Auch der Mediziner ließ sich vernehmen, in der Abhandlung von H. Magnus, „Schiller als Arzt, ein medizinisch-geschichtliches Gedenkblatt an den 100jährigen Todestag Schillers" (aus der Deutschen medizinischen Wochenschrift. Leipzig, G. Thieme. 1,50 M.). „Die Musik in Schillers Musenalmanach", behandelt Heinrich Klötzer in einem Programm des Zittauer Realgymnasiums. Eine gründliche Untersuchung über Schillers Verhältnis zur Bühnentechnik, über die Bedeutung von Szenenwechsel, Dekoration, Aktanfang, Aktschluß, Vorhang, Zwischenvorhang, Theaterzettel, Ausstattung usw. in ihrer geschichtlichen Entwicklung und bei Schiller gibt Julius Petersen in seiner schönen Arbeit: „Schiller und die Bühne, ein Beitrag zur Literatur- und Theatergeschichte der klassischen Zeit" (Palaestra. Untersuchungen und Texte aus der deutschen und englischen Philologie, herausgegeben von Alois Brandl, Gustav Roethe und Erich Schmidt, XXXII. Berlin, Mayer & Müller, 8 M.). „Die Schillerfeier der Bühnen im Jahre 1905", behandelt Dr. Werner Deetjen in einer eingehenden statistischen Übersicht (Leipzig, Dieterichsche Verlagshandlg. 3 M.) 141 Orte des Deutschen Reiches, 19 in Österreich und 15 im Auslande veranstalteten Bühnenaufführungen zum Gedächtnis Schillers.

Andreas Streichers treuherziger und packender Bericht über „Schillers Flucht von Stuttgart und Aufenthalt in Mannheim von 1782 bis 1785", erschien in drei Neudrucken: 1. in der Universalbibliothek (Leipzig, Reclam, 40 Pf.), Bändchen 4652 und 4653, herausgegeben von J. Wychgram; 2. in Band I des „Museums", herausgegeben von Hans Landsberg (Berlin, Pan-Verlag, 2 M.); 3. in den Deutschen Literaturdenkmalen des 18. und 19. Jahrhunderts, Nr. 134. Dritte Folge, Nr. 14, herausgegeben von Dr. Hans Hofmann (Berlin, B. Behrs Verl., 3 M., geb. 3,80 M.). Steffen Makar gibt in seiner Schrift „Die Gustel von Blasewitz" (Würzburg, N. Philippi, 85 Pf.), gleichfalls einen hübschen Beitrag zur Schillerfeier. Albert Pick schildert „Schillers Reise nach Berlin im Jahre 1804", nach einer hinterlassenen Handschrift des Majors Seidel, herausgegeben im Auftrage des Vereins für die Geschichte Berlins. (Mit einem Vorwort von G. Voß. Schriften des Vereins für die Geschichte Berlins. 41. Heft. Berlin, E. S. Mittler & Sohn, 1,50 M.)

Eine interessante Sammlung von Urteilen seiner Zeit über Schiller ist das Buch Max Heckers, „Schillers Persönlichkeit, Urteile der Zeitgenossen und Dokumente gesammelt". Erster Teil (Weimar, Gesellschaft der Bibliophilen). Schillers philosophische Weltanschauung legt Helene Lange in klarer und tiefeindringender Weise dar in ihrem fesselnden Buche „Schillers philosophische Gedichte" (2. Auflage. Berlin, L. Oehmigkes Verl. 1,60 M., geb. 2,50 M.). Eine ganz besonders erfreuliche Erscheinung herzlicher und warmer Vertiefung in Schillers Lebens- und Gedankenkreis ist das Buch Jakob Wychgrams, „Charlotte von Schiller" (Frauenleben, herausgegeben von

Hanns von Zobeltitz, VI. Band. Velhagen & Klasing, Bielefeld. Mit fünf Kunstdrucken. Geschenkband. 3 M.). Die feine biographische Kunst Wychgrams kommt hier zu meisterlicher Entfaltung. In ausgezeichneter Weise sind vom Verfasser Briefstellen und Tagebuchblätter verwertet. Die Idealität des häuslichen Lebens, die behagliche Wärme des häuslichen Herdes, die Schiller vor Goethe voraus hat, kommt hier zu voller Geltung. Mit Recht sagt Wychgram: „Die Frau, die ihm dieses Glück bot, verdient den Dank des deutschen Volkes; denn nur auf dem Grund dieser Ehe konnten die großen Schöpfungen erwachsen, die Kleinode unserer Bildung."

Gleichzeitig ist noch ein anderes Lebensbild von Schillers Gattin in neuer Auflage erschienen: Hermann Mosapp, „Charlotte von Schiller, ein Lebens- und Charakterbild". (Mit 2 Lichtdruckbeilagen und 22 Textbildern. 3. vermehrte Auflage. Stuttgart, M. Kielmann.) Das treffliche, Kindheit, Liebesfrühling, Brautglück, Gattentreue und Witwenleid in fesselnder und herzgewinnender Weise schildernde Buch, das zu dem Besten gehört, was die hier in Frage kommende Literatur aufzuweisen hat, sei erneut dem warmen Anteil von Schule und Haus empfohlen.

„Schillers sittliche Weltanschauung", behandelt Prof. Dr. Sigall in einem Programm des zweiten Staatsgymnasiums in Czernowitz. Dr Karl Klement gibt im Jahresbericht des k. k. Staatsgymnasiums im XIX. Bezirke von Wien, der der „Schillerfeier am 9. Mai 1905" gewidmet ist, einen „Ausschnitt aus einer Lateinstunde in Septima". Er bespricht darin die von Schiller übersetzten Gesänge der Äneide Vergils, gibt eine treffliche Darlegung von Schillers Übersetzungskunst und erörtert die Gründe für das tiefe Interesse des Dichters für Vergil. A. Biese behandelt in einem Programm des Gymnasiums zu Neuwied in seiner bekannten ästhetisch-philosophischen, fein-künstlerischen Art die Frage: „Wie ward Schiller, und was ist er uns noch heute?" Weiter handeln über Schiller folgende Programme: Castle, im Programm des Franz-Josephs-Gymnasiums zu Wien; Barewicz, Gymnasium zu Lemberg; Tragl, Gymnasium zu Leipa; Geiger, Realschule zu Kremsier; Haehnel, Gymnasium Landskron; Ilg, Gymnasium Urfahr; Rump, Gymnasium zu Czernowitz; Stern, Realschule Wien I; Gaigg von Bergheim, Unterrealschule Wien III; Stanger, Realschule zu Trautenau; Weyde, 2. Realschule zu Prag; Thannenbauer, Realschule zu Triest u. a. Es sind meist Ansprachen, aber solche gehaltvoller und wissenschaftlich bedeutsamer Art, die hier niedergelegt sind. Von Bedeutung für den praktischen Unterricht ist Dr. Karl Furtmüllers Aufsatz „Die Philosophie Schillers und der Deutschunterricht in den Oberklassen des Gymnasiums" (Sonderabdruck aus dem Jahresbericht des deutschen Staats-Obergymnasiums in Kaaden an der Eger). Adolf Jungbauer erörtert im Programm des Gymnasiums zu Prachatitz das Verhältnis zwischen „Schiller und Herder" (1. Teil).

Von Reden und Vorträgen, die bei der Gedächtnisfeier gehalten wurden, seien folgende hier aus der vorliegenden Fülle hervorgehoben: Konrad Burdach, „Schiller-Rede. Gehalten bei der Gedächtnisfeier in der Philharmonie zu Berlin am 8. Mai 1905". (Berlin, Weidmannsche Buchh. 60 Pf.) In bezug auf wissenschaftliche Beherrschung des Stoffes, gründliche Vertiefung in Schillers Persönlichkeit und geistvolle Diktion nimmt die Rede Burdachs einen hohen Rang ein. Er

feiert Schiller als den mächtigen Herold der Sehnsucht nach einem geeinten Vaterland und nennt ihn einen Dichter, der mit seinem Herzblut zahlt. Die Schillerfeier 1859 bezeichnet er als die Morgenröte des neuen Deutschen Reiches. „Wie ein königlicher Priester schritt Schiller im weiten Purpurmantel seiner glanzvoll rauschenden Rede durch die in Hoffnung bangende Zeit." „Über den modernen Wirrwarr psychologischer Analysen, über all den nervösen oder gar perversen dramatischen Seelenbildern wächst und wächst in uns wieder der Wunsch nach den geraden Grundlinien menschlicher Charaktere und menschlicher Leidenschaft. Und die gibt uns Schiller." Burdachs Rede wird besonders auch dem Lehrer durch die großen Gesichtspunkte, die Burdach eröffnet, von Vorteil sein.

Der österreichische Unterrichtsminister Dr. Wilhelm von Hartel hielt am 8. Mai 1905 im großen Musikvereinssaale in Wien bei der vom Schiller-Gedenkfeier-Komitee veranstalteten Feier die Festrede, die bei Rudolf Brzezovsky & Söhnen in Wien in Druck erschienen ist. Auch diese Rede zeichnet sich durch reichen Inhalt, warme Empfindung und jene ästhetisch-feine Form aus, wie sie Hartels Arbeiten eigen ist.

Klaudius Bojunga legte seiner Ansprache zum Gedächtnis Schillers, gehalten am 9. Mai 1905 auf der Morgenfeier der Stadt Magdeburg, das Thema zugrunde: „Schiller als Verkörperung der Hochziele des deutschen Volkes". (Magdeburg, C. E. Klotz, 30 Pf.) Diese Hochziele des deutschen Volkes verkörpern sich in den Helden der Schillerschen Dramen. Wilhelm Brandes, „Gedächtnisrede zum 100. Todestage Friedrich Schillers, den 9. Mai 1905" (Wolfenbüttel, J. Zwißler), enthält ernste, auf gründlicher Erfassung der Dichtungen Schillers beruhende Mahnungen an unser Volk. Ernst Elster, „Schiller. Rede, gehalten bei der Gedenkfeier der Universität Marburg am 9. Mai 1905" (Marburg, Elwert, 60 Pf.), weist besonders die großen Wandlungen in Schillers Geist nach, die auf dem Studium der Geschichte und der Philosophie und dem hochfliegenden, rastlosen Streben des Dichters beruhen. Auch Eugen Kühnemann hielt eine machtvolle Rede: „Schiller und die Deutschen der Gegenwart" (Posen, Merzbachsche Buchdruckerei und Verlagsanst., 50 Pf.).

Albert Köster, ein Redner ersten Ranges, gibt in seiner „Gedächtnisrede zur Feier der hundertjährigen Wiederkehr von Schillers Todestag am 9. Mai 1905" (Leipzig, Karl Ernst Poeschel, 80 Pf.), tiefgreifende Darlegungen der Entwicklung Schillers und seines lebendigen Fortwirkens bis auf den heutigen Tag. Wilhelm Windelband, „Schiller und die Gegenwart". (Rede zur Gedächtnisfeier an der Universität Heidelberg, Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchh., 60 Pf.), preist Schiller als den hauptsächlichsten Schöpfer der geistigen Einheit des deutschen Volkes. Edmund Bassenge, „Schiller unser Erzieher zur geistigen Einheit der deutschen Nation" (Rede, gehalten bei der städtischen Schillerfeier der Dresdner Bürgerschaft im Linckeschen Bade am 8. Mai 1905. Dresden, Holze & Pahl. 30 Pf.), fordert das deutsche Volk in begeisterungsvollen, tiefempfundenen Worten auf, mit ernster Willensanstrengung durch den echten Schillergeist den selbstischen Materialismus, die unmännliche Charakterlosigkeit und schwunglose Lauheit auszurotten. Bei der Schillerfeier der Dresdner Bürgerschaft im Gewerbehause zu Dresden sprach Fritz Schultze über das Thema „Schiller, der Denker im Dichter", und hob in seinen Darlegungen Schil-

lers philosophische Bedeutung hervor. Otto Lyon, „Schiller der Unsere noch heute!" (Festrede, gehalten bei der Schillerfeier der Dresdner Bürgerschaft am 8. Mai 1905 im Vereinshause), hebt die starke, trotzige, stolze und kühne Männlichkeit Schillers, sein Ringen nach den höchsten Idealen der Freiheit und Menschenwürde und seine Stellung als Herzenskündiger unseres Volkes hervor. (Beide Reden, von Schultze und Lyon erschienen in dem vom Dresdner Anzeiger herausgegebenen Blatte „Zur Schiller-Gedächtnisfeier, 9. Mai 1905", Buchdruckerei der Dr. Güntzschen Stiftung.)

Über „Schiller und das deutsche Drama der Vergangenheit und Zukunft", sprach Berthold Litzmann in seiner „Rede, gehalten bei der Schillerfeier der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität am 9. Mai 1905" (Bonn, Röhrscheid & Ebbecke). Er feiert Schiller als den Dichter des großen heroischen Dramas, dessen Programm der Dichter im Prolog zum Wallenstein aufgestellt hat, das heute in allem Wesentlichen noch zu recht bestehe. Hier spricht Litzmann das ausgezeichnete Wort aus: „Keine Richtung und keine Form an sich ist richtig und gut oder falsch und schlecht. Es kommt allein auf die künstlerische Kraft des einzelnen an, der die Richtung vertritt oder die Form beseelt." Karl Alt, „Schiller, Rede, gehalten beim akademischen Festakt zu Darmstadt" (Darmstadt, Ludwig Saeng, 40 Pf.), schildert Schillers Leben als Kunstwerk, wie es nach Versöhnung des leidvollen Zwiespaltes „zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden" ringt. Karl Berger gibt in seiner Festrede „Schiller der Lebendige" (Frankenthal, Louis Göhring & Co., 60 Pf.), ein Bild von dem lebendigen Fortwirken der prophetisch mahnenden, zu hohen Zielen hintreibenden Stimme Schillers im deutschen Volke. Theodor Curti erörtert in seinem Festvortrag „Schillers Freiheitsdichtung Wilhelm Tell" (Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag, 50 Pf.), den Einfluß dieses Dramas auf die Zeitgenossen.

Ein interessantes Kulturbild der Gegenwart bietet O. Kammerer in seiner Rede „Schillers Bedeutung für das Maschinen-Zeitalter" (Festrede bei der Schillerfeier der Technischen Hochschule zu Berlin. München, R. Oldenbourg). Emil Ermatinger entwirft in seinem geistvollen Vortrage „Friedrich Schiller" (Zürich, Schultheß & Co.), ein Bild der heiligen Macht des Menschenwillens, wie sie sich in Schillers gewaltiger Persönlichkeit offenbart. Oskar Walzel bietet in seiner Rede zum Schillertage „Friedrich Schiller" (Bern, A. Francke, 60 Pf.), eine feinsinnige Erörterung der Ideenkunst Schillers: „Wie Michelangelo zu Raffael, so verhält sich Schiller zu Goethe." Heinrich Geffcken spricht in seiner Rede, die er bei der Schillerfeier des Vereins der Nationalliberalen Jugend zu Köln a. Rh. am 3. Mai 1905 hielt, über „Schiller und das deutsche Nationalbewußtsein" (Köln a. Rh., P. Neubner, 60 Pf.). „Schillers Ringen um eine Weltanschauung", schildert Adalbert Matthaei in seiner Hochschul-Festrede (Danzig, A. W. Kasemann, 50 Pf.). N. von Ructeschell gibt in seiner Hamburger Festrede eine begeisterte Würdigung des Dichters, indem er über „Schiller, den Propheten des deutschen Geistes und deutschen Ideals" spricht (Hamburg, Heroldsche Buchh., 30 Pf.). Zum Schluß seien noch die folgenden bedeutsamen Vorträge und Reden erwähnt: Edward Schröder, „Schiller in dem Jahrhundert nach seinem Tode". (Rede. Göttingen,, Vandenhoeck & Ruprecht, 40 Pf.) — O. Netoliczka, „Was Schiller uns sein kann". (Festrede. Kronstadt, H. Zeidner.) — B. Noelting, „Schiller über die ästhetische Erziehung des

Menschen". (Riga, Jonck & Poliewsky, 80 Pf.) — Ludwig Bellermann, „Schiller als protestantischer Dichter". (Vortrag. Berlin, Georg Nauck, 40 Pf.) — Theobald Ziegler, „Rede bei der Schillerfeier der Kaiser-Wilhelms-Universität Straßburg". (Straßburg, J. H. E. Heitz, 80 Pf.) — Philipp Strauch, „Schiller, Rede, gehalten in der Aula der Universität Halle-Wittenberg". (Halle a. S., Max Niemeyer, 80 Pf.) — H. Pol, „Die Vorbedingungen zu einem richtigen Verständnis Schillers, Festrede". (Groningen, P. Noordhoff. 80 Pf.) — Julius Schwering, „Schiller". (Münster i. W., Aschendorffsche Buchh., 80 Pf.) — Adolf Schmitthenner, „Schillers Stellung zur Religion". (Vortrag bei der 41. Jahresversammlung des wissenschaftlichen Predigervereins im Großherzogtum Baden. Berlin, C. A. Schwetschke & Sohn.) — Ferd. Rösiger, „Friedrich Schiller, Gedächtnisrede". (Heidelberg, C. Winter, 60 Pf.) — August Martini, „Festrede zur Schillerfeier der Residenzstadt Koblenz". — W. Jerusalem, „Schillers Weltanschauung und die Gegenwart". (Vortrag, gehalten im wissenschaftlich-literarischen Verein „Kosmos" zu Wien am 3. Mai 1905. Sonderabdruck aus der Zeitschrift „Das Wissen für alle", 1905, Nr. 20.)

Auch ältere Schillerreden, namentlich solche aus dem Jahre 1859, sind bei der Gedächtnisfeier 1905 wieder veröffentlicht worden. Eine der bedeutendsten aller Schillerreden, die namentlich des Dichters Verhältnis zu Goethe in feinsinniger Weise erörtert, ist die von Jakob Grimm. Sie wurde im Neudruck von Dr. E. Schulze herausgegeben: Jakob Grimm, „Rede auf Schiller". Mit dem Bildnis Schillers von Gerhard von Kügelgen. (Hamburg, Gutenberg-Verlag von Dr. E. Schulze. 50 Pf.) Mit anderen Schillerreden zusammen gab diese Rede H. Kerlers Verlag in Ulm heraus: „Schiller-Reden, gehalten von Jakob Grimm, Ludwig Doederlein, Friedrich Theodor Vischer, August Stoeber, Karl Grunert, Karl Gutzkow, Karl S. Schwarz, Ernst Curtius, Ernst Guhl, Moriz Carrière, Rudolf Gottschall, Wilh. Mangold, G. Zimmermann, nebst Goethes Epilog". Mit „Schiller im Tode" nach Jagemann. (Ulm, H. Kerler, 2 M.) Auch Palleskes bekannte Schillerrede erschien in neuer Veröffentlichung: Emil Palleske, „Schillerrede. Gesprochen am 10. November 1863 in Leipzig, anschließend an die letzte Feier des 50jährigen Gedenktages der Leipziger Schlacht". (Stuttgart, L. Krabbe, 40 Pf.) Eine besonders anziehende Gabe sind die Reden des bekannten Lyrikers J. G. Fischer, der von 1849—1893 jedes Jahr bei Schillergedenktagen eine Rede über Schiller hielt, ästhetisch und künstlerisch fein und dabei doch volkstümlich lebendig: J. G. Fischer, „Schillerreden, 1849—1893", herausgegeben von Hans Hofmann (Stuttgart, A. Zimmer, 1,50 M.).

Kritische Schriften von Bedeutung sind: A. Ludwig, „Das Urteil über Schiller im 19. Jahrhundert". Eine Revision seines Prozesses. Von der Gesellschaft für Literatur und Kunst in Bonn gekrönte Preisschrift (Bonn, F. Cohen, 2 M.). Da ich selbst mit zu den Preisrichtern gehörte, so kann ich hier nur wiederholen, daß diese Schrift zu dem Besten gehört, was das Jahr 1905 auf diesem Gebiete hervorgebracht hat. Die verschiedenartige Beurteilung Schillers durch seine Zeitgenossen, durch die Romantiker, durch die Shakespeareforscher, durch die Goethephilologen, durch Ludwig, Hebbel u. a. bis auf die neuste Zeit hin wird in sachlicher und objektiver Weise gewürdigt. Die Angriffe gegen Schiller werden in ruhiger und vornehmer Weise zurückgewiesen,

und seine dichterische und menschliche Größe wird in überzeugender Weise dargelegt. Fesselnd zu lesen ist auch die Schrift: „Schiller im Urteil des 20. Jahrhunderts". Stimmen über Schillers Wirkung auf die Gegenwart, eingeführt von Eugen Wolff (Jena, Costenoble, 4 M.). Eine Umfrage bei zahlreichen lebenden Künstlern, Gelehrten und Schriftstellern der Gegenwart wird hier mit ihren sehr glücklichen und originellen Ergebnissen veröffentlicht. Das Buch liest sich vortrefflich und ist das lebendigste und sprechendste Zeugnis für Schillers Fortwirken in unserer Zeit. Niemand sollte diese köstliche Sammlung ungelesen lassen. So schreibt z. B. Gustav Falke: „Hinter Goethe mußte mir Schiller lange Zeit zurückstehen. Als reifer Mann kehrt man zu dem Liebling seiner Jugend zurück und erkennt dann erst recht seine dauernde Größe und Herrlichkeit. Wenn einmal seines Geistes kein Hauch mehr wehte in der deutschen Nation, dann hätte sie ihr Bestes und Eigenstes verloren." (S. 143.) Treffend sagt Jul. Bachem: „Schiller ist der Dichter deutscher Männlichkeit. Möchte er für alle Zeit der Lieblingsdichter des deutschen Volkes bleiben!" Sehr richtig bemerkt Wilhelm Münch: „Gewissermaßen hat der adelige Geist Schillers den deutschen Geist überhaupt geadelt. Dächte man ihn hinweg aus der deutschen Kultur, wer möchte das ungeheure Minus ermessen?" (S. 160.)

Auch eine Reihe von Sammlungen hervorragender Stellen aus Schillers Werken ist erschienen. An erster Stelle ist hier zu nennen: Eleonore Lemp, „Schillers Welt- und Lebensanschauung". Mit einem Geleitwort von J. Wychgram (Frankfurt a. M., 300 S., 3 M.). Das Buch versucht Schillers Anschauung über die wichtigsten Fragen des Lebens, der Wissenschaft und der Kunst durch Aussprüche des Dichters aus seinen Werken und Briefen darzulegen, und man kann sich nur freuen über die feine und nicht an der Oberfläche haften bleibende Art, mit der dies geschehen ist. Wir empfehlen das Buch namentlich der Jugend, die in Schillers Gedankenkreis eingeführt sein möchte, aufs beste. Rudolf Eckart, „Schiller im Munde des Volkes", gibt die landläufigen Zitate aus Schillers Werken mit Quellennachweis (Leipzig, Adolf Lesimples Verlag, 75 Pf.). Eine wertvolle Auswahl mit dankenswerten Hinweisen auf Parallelstellen ist die Schrift von Friedrich Schläger, „Schillerworte", aus Schillers Dramen der deutschen Jugend und dem deutschen Volke dargeboten (Gießen, Emil Roth, 50 Pf.). Hugo Oswald bietet ein „Schiller-Brevier" (Berlin, Schuster & Loeffler, 3 M.), Eleonore von Bojanowski ein „Schiller-Gedenkbuch" (Weimar, H. Böhlaus Nachf., 3,60 M.). Wertlos ist das im Verlag von Friedrich Gutsch in Karlsruhe erschienene „Schiller-Spruchbüchlein" (60 Pf.).

Das bedeutsamste Werk der gesamten Schillergedächtnisliteratur des Jahres 1905 ist aber die Säkularausgabe seiner Werke: „Schillers sämtliche Werke". Säkularausgabe in 16 Bänden. In Verbindung mit Richard Fester, Gustav Kettner, Albert Köster, Jacob Minor, Julius Petersen, Erich Schmidt, Oskar Walzel, Richard Weißenfels herausgegeben von Eduard von der Hellen. (Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. Preis eines jeden Bandes 1,20 M., des ganzen Werkes geb. 19,20 M., in Leinwand 22 M., in Halbfranzband 48 M.)

Diese vornehme, wissenschaftlich gründliche Ausgabe verdient die ernsteste Beachtung aller Gebildeten. Die Einleitungen und Anmerkungen der genannten, hervorragenden Gelehrten bieten vielfach neue Gesichts-

punkte und allenthalben sorgfältige, trefflich orientierende Nachweise, durch die das Verständnis der Schriften Schillers ganz wesentlich gefördert wird. Im I. Bande hat Eduard von der Hellen Schillers Gedichte nach dem von Schiller selbst kurz vor seinem Tode aufgestellten Plane herausgegeben. Im II. Bande sind von Eduard von der Hellen solche Gedichte aufgenommen worden, deren Veröffentlichung von Schiller selbst nicht vorbereitet war. Außerdem enthält Band II die prosaischen Erzählungen Schillers, mit Einleitung und Anmerkungen von Richard Weißenfels. Band III bringt die Räuber, Fiesco, Kabale und Liebe, herausgegeben von Erich Schmidt. Band IV enthält den Don Carlos in einer Ausgabe von Richard Weißenfels, Band V den Wallenstein mit einem Kommentar von Jakob Minor. Julius Petersen hat in Band VI Maria Stuart und die Jungfrau von Orleans mit Einleitung und Anmerkungen versehen, herausgegeben. Der VII. Band bietet die Braut von Messina, Wilhelm Tell, Huldigung der Künste, Semele, Menschenfeind. Band VIII (Dramatischer Nachlaß) hat G. Kettner und Band IX und X (Übersetzungen) hat Albert Köster in feinsinniger Weise bearbeitet. Band XI und XII enthält die philosophischen Schriften, von O. Walzel herausgegeben. Band XIII bis XV bringt die von R. Fester kommentierten historischen Schriften und Band XVI bietet eine Reihe meist bisher noch nicht gedruckter vermischter Schriften, zusammengestellt und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von J. Petersen. Die Ausstattung ist vortrefflich.

„Schillers Werke." Illustrierte Volksausgabe mit reich illustrierter Biographie von H. Kraeger (in 60 Lieferungen. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, Preis jeder Lieferung 30 Pf.). Diese unter der ausgezeichneten Leitung Kraegers stehende prächtige Ausgabe gereicht der Deutschen Verlagsanstalt zu hoher Ehre.

Gymnasialdirektor Prof. Dr. Otto Hellinghaus, „Schillers Werke für Schule und Haus". Mit Lebensbeschreibung, Einleitung und Anmerkungen. 3 Bände. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. Eine sorgfältige Auswahl mit trefflichen Einleitungen und guten, erläuternden Anmerkungen. Bei den Jugenddramen sind im Texte die derbsten Ausdrücke weggelassen, eine etwas weitgehende Vorsicht. Noch nie ist die Jugend durch einen starken Ausdruck verdorben worden. Also wozu?

Außer diesen Gesamtausgaben erschienen noch zahlreiche Einzelausgaben von Gedichten und Briefen. Es seien folgende als die hervorragendsten erwähnt:

„Friedrich von Schiller." Ausgewählte Briefe. 2 Bände. Ausgewählt und eingeleitet von Eug. Kühnemann (Hausbücherei der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung. 12. und 13. Band. Hamburg-Großborstel, Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung, 1 M.).

„Schillers Balladen", Volksbücher der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung, 3. Heft (Hamburg-Großborstel, Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung, 20 Pf.).

Georg Witkowski, „Schillers ältestes Gedicht in unbekannter Fassung". Abschrift von Schwester Christophine. Faksimile. Die Abschrift gehört einem Leipziger Autographensammler und wird hier zum ersten Male von Witkowski bekanntgegeben; sie weicht in vielen Punkten erheblich von der in der „Anthologie" mitgeteilten Gestalt des Gedichtes ab, sowie von der im „Deutschen Museum" (herausgeg. von Prutz), ver-

öffentlichten Abschrift. Es ist das Gedicht „Aufgang der Sone" (Preiß dir die du dorten heraufsteigst Tochter des Himmels usw.).

Wilh. Fielitz, „Briefwechsel zwischen Schiller und Lotte". 5. Aufl. 3 Bände (Stuttgart, J. G. Cotta Nachf.).

H. F. Lindner, „Aus den Briefen Wilhelm von Humboldts an Schiller", Programm, Kolberg.

„Anthologie auf das Jahr 1782." Gedruckt in der Buchdruckerei zu Tobolsko, herausgeg. von F. von Zobeltitz (Berlin, E. Frensdorff. Neudrucke literarhistorischer Seltenheiten. Nr. 5, 4 M.).

Edm. von Sallwürk, „Quellensammlung zu Schillers Wilhelm Tell". Karlsruhe, F. Gutsch, 50 Pf.

Alex. von Gleichen-Rußwurm, „Friedrich Schiller. Ästhetische Erziehung", ausgewählt und eingeleitet (Jena, E. Diederichs, Erzieher zur deutschen Bildung, 4. Band).

J. E. Freiherr von Grotthuß, „Schillers historische Schriften". 2 Bände (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, je 2,50 M. In der Sammlung: „Bücher der Weisheit und Schönheit").

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß fast alle literarischen Zeitschriften besondere „Schillerhefte" veröffentlicht haben. Das Reichhaltigste und Umfassendste, was auf diesem Gebiete geleistet worden ist, sind die drei Schillerhefte der Zeitschrift „Euphorion". Sie gehören zu dem Bemerkenswertesten, was die Schillerliteratur des Jahres 1905 hervorgebracht hat: „Euphorion", Zeitschrift für Literaturgeschichte, herausgegeben von August Sauer. XII. Band 1.—3. Heft (Wien, Carl Fromme). Aus dem reichen Inhalte seien hier nur folgende Aufsätze und Mitteilungen hervorgehoben: I. Albert Leitzmann, Schillers Gedichtentwurf „Deutsche Größe". — Hermann Michel, Schillers Ansichten über die Sprache. — Julius Petersen, Schiller als Redaktor eigener Werke. 1. Die Räuber. 2. Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande. 3. Der Geisterseher. — Richard Fester, Vorstudien zur Säkularausgabe der historischen Schriften Schillers. — J. E. Wackernell, Schillerreliquien aus Tirol. — Louis Bobé, Schiller und Dänemark. — Roman Woerner, Schiller in Norwegen. — II. Reinhold Steig, Schillers Graubündner Affäre. — Daniel Jacoby, Schiller und Garve. — Ludwig Geiger, Über die Echtheit des Briefes an die Gräfin Schimmelmann vom 23. November 1800. — Jakob Minor, Briefe an Schiller. — K. Ende, Beitrag zu den Briefen an Schiller aus dem Kestner-Museum. — Otto Güntter, Zu Schillers Briefwechsel. — Ernst Müller, Neue Mitteilungen. — III. Albert Fries, Stilistische Untersuchungen zu Schiller. — W. Ebrard, Alliterierende Wortverbindungen bei Schiller. — Ludwig Bellermann, Die stilistische Gliederung des Pentameters bei Schiller. — Fritz Jonas, Des jungen Schillers Kenntnis Goethischer Werke. — Robert Riemann, Schiller als Novellist. — Max Rubensohn, Aus Schillers Übersetzungswerkstätte (Rubensohn hat die kommentierte Ausgabe des Vergil aufgefunden, die Schiller seiner Übersetzung zugrunde gelegt hat). — Bernhard Luther, Don Carlos und Hamlet. — Richard Maria Werner, Der schwarze Ritter. — Franz Schultz, Ein Urteil über die Braut von Messina. — Rudolf Krauß, Schillers Dramen in Stuttgart. — Adolf Wohlwill, Die Grafen von Moor. — Robert F. Arnold, Die Räuber im Ausland. — Carl Alt, Schillers und Otto Ludwigs ästhetische

Grundsätze. — Julius Sahr, Friedrich Schiller und Conrad Ferdinand Meyer. —

„Das literarische Echo", Halbmonatsschrift für Literaturfreunde, herausgeg. von Dr. Josef Ettlinger (Berlin, Egon Fleischel & Co.), veröffentlichte in seinem Schillerheft unter der Überschrift: „Hundert Jahre nach Schillers Tode. Stimmen und Bekenntnisse" die Urteile von vielen lebenden Kunst- und Literaturgrößen über Schiller, sowie einen Aufsatz von Alexander von Gleichen-Rußwurm über „Schiller und das Ausland".

II. Andere Literaturgebiete.

1. **Homers Odyssee**, übersetzt von Johann Heinrich Voß. Für Schule und Haus bearbeitet von Prof. Dr. Bernhard Kuttner. 4., verb. Aufl. Mit einem erklärenden Anhang. Frankfurt a. M. 1905, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 1 M.

Die Kuttnersche Bearbeitung der Vossschen Übersetzung der Odyssee hat bereits eine ihrem Werte und ihrer Bedeutung angemessene Verbreitung gefunden. Die ausgeschiedenen Stellen sind in Kürze dem Inhalte nach in einigen Sätzen wiedergegeben, so daß der Kern der Dichtung der Jugend in hübscher Weise übermittelt wird. Die knappe Einleitung und das kurze erklärende Namens- und Sachverzeichnis sind ausreichend und ansprechend. Wir empfehlen auch diese neue vierte Auflage aufs beste.

2. **Johannes Meyer**, Rektor, Spiegel neudeutscher Dichtung. Eine Auswahl aus den Werken lebender Dichter. Mit einer geschichtlichen Einführung und biographischen Notizen. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 3 M.

Wir haben es hier mit einer sehr fleißigen und tüchtigen Arbeit zu tun, der wir unsere Anerkennung zollen müssen. Meyer hat sich überall unmittelbar mit den Dichtern selbst in Verbindung gesetzt, und er gibt die Proben allenthalben direkt aus den Quellen. Lyrik, Epos, Drama, Prosa sind in gleicher Weise vertreten und gleich liebevoll behandelt. Wenn auch die Auswahl nicht immer unserem Geschmacke entspricht, so ist sie doch zweifellos charakteristisch und gibt im allgemeinen ein gutes und zutreffendes Bild der modernen Dichtung nach ihren Vorzügen wie nach ihren Schwächen. Leider fehlt mancher Name, der in einem „Spiegel" der modernen Dichtung nicht fehlen durfte, z. B. Adolf Bartels, Heinrich Hart, Cäsar Flaischlen, Busse-Palma u. a. Warum wurden von diesen keine Proben gegeben? Ein einseitiger ästhetischer Standpunkt darf eine solche Sammlung nicht beherrschen, sondern sie muß allen Richtungen gerecht werden. Wo sind Trojan und Seidel? Und so könnte man noch manche Frage stellen. Doch im großen und ganzen ist die vorliegende Auswahl als eine wertvolle Arbeit, namentlich auch in der Einleitung, Textbehandlung und den Quellennachweisen anzuerkennen.

3. Dr. **Karl Rehorn**, Lesebuch zur Einführung in die deutsche Literatur. Musterstücke deutscher Poesie und Prosa. Für höhere Lehranstalten aus den Quellen zusammengestellt. 6., gänzlich umgearb. Aufl. Frankfurt a. M. 1905, M. Diesterweg. 4,75 M.

Der Standpunkt des Herausgebers den verschiedenen Literaturerscheinungen gegenüber ist ein unbefangener und besonnener. Er steht in

seinem Urteil im wesentlichen auf dem Boden unserer deutschen klassischen Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts, ohne sich den neueren und neusten Literaturströmungen engherzig zu verschließen. Von der ältesten Zeit unserer deutschen Sprache, von den ersten Spuren der deutschen Literatur führt er uns in einer stattlichen Auswahl bis zu Arno Holz und Ricarda Huch. Daß er Hildebrandslied, Stücke aus dem Heliand, dem Nibelungenlied und der Gudrun in der holprigen Übersetzung Simrocks gibt, ist nicht zu billigen. Ebenso ist der Bericht über die ältere Nibelungensage sowie die Auswahl aus dem Nibelungenliede und aus der Gudrun viel zu dürftig. Überhaupt ist die Behandlung der älteren deutschen Literatur und die Auswahl daraus der schwächere und nicht anzuerkennende Teil des Buches, während die klassische Literatur des 18. Jahrhunderts und die Auswahl aus dem Schrifttum des 19. Jahrhunderts und der neusten Literatur Lob verdienen. Auch Dialektdichtungen sind mit Recht aufgenommen (Fritz Reuter, Claus Groth, Karl Stieler). Die Auswahl aus der neusten Literatur müßte jedoch vollständiger sein, wenn ein abgerundetes Bild gewonnen werden sollte. Warum fehlen Fritz Lienhard, Hugo von Hofmannsthal, Adolf Bartels und viele andere? Im ganzen macht jedoch das Buch einen guten Eindruck und wird seinen Zweck, in unsere auf klassischer Höhe stehende Literatur einzuführen, wohl erfüllen.

4. Dr. **Martin Wohlrab**: Ästhetische Erklärung klassischer Dramen: II. Bd. Shakespeare, Coriolan. III. Bd. Goethe, Iphigenie auf Tauris. VI. Bd. Shakespeare, Julius Cäsar. Dresden, L. Ehlermann. Je 1,50 M.

Zu den breiten Bettelsuppen ästhetischer Kannegießerei, die jetzt über unsere Literatur ausgegossen zu werden pflegen, gehören Wohlrabs feinsinnige Analysen in keiner Weise. Sie ragen durch ihren vornehmen Gehalt und ihre hohe Auffassung bemerkenswert über den Durchschnitt der üblichen Erläuterungsliteratur empor. Sie fassen die erläuterten Werke durchaus als Kunstwerke auf und vermögen daher den Genuß des Werkes wesentlich zu vertiefen. Eine Meisterarbeit ist seine Erklärung von Goethes Iphigenie, die namentlich dem Lehrer des Deutschen dringend empfohlen sei. Nächst seiner Erläuterung von Goethes Iphigenie ist Wohlrabs Erklärung des Julius Cäsar als eine wohlgelungene Arbeit zu nennen, während die Behandlung des Coriolan hinter diesen Arbeiten zurücksteht.

5. **Julius Sahr**, Gedichte Martin Greifs. Auswahl für die Jugend. Leipzig, C. F. Amelangs Verl. 80 Pf.

Die vorliegende treffliche Auswahl sei allen Freunden echter Dichtung aufs nachdrücklichste empfohlen. Martin Greif, der Vielverkannte, ist ein Lyriker von Gottes Gnaden, dessen Gedichte so reine, tiefe und herzerquickende Töne haben, dessen Sprache so kristallklar, kraftvoll und unverfälscht ist, daß man ihn nicht tief genug ins Herz unseres Volkes und insbesondere unserer Jugend einschreiben kann. Die vielgepriesene Gedichtsammlung für die Jugend „Vom goldnen Überfluß", weist leider kein Gedicht Martin Greifs auf, ein Zeichen, wie überaus einseitig in Wirklichkeit diese Sammlung ist. Viele Sammlungen moderner Dichtungen sind einfach der Anthologie „Vom goldnen Überfluß" gefolgt und haben, da dort kein Gedicht Martin Greifs enthalten war, nun auch keins von diesem seinem tiefsten Wesen nach echt deutsch fühlenden Dichter aufgenommen. Dadurch hat sich selbst bei ernsten Männern, und besonders auch bei Schulmännern die falsche Meinung verbreitet, bei

Martin Greif finde man nichts für die Jugend. Die vorliegende prächtige Auswahl zeigt zu rechter Zeit, welch ein Irrtum das ist. Möchte daher diese Auswahl für die Jugend aus Martin Greifs Gedichten in Schule und Haus die denkbar größte Verbreitung finden. Greifs köstliche, aus tiefster Seele quellenden Lieder sollten schon längst in allen Kreisen unseres Volkes heimisch sein. Möchten sie immer mehr ein unverlierbarer Schatz unseres Volkes werden!

6. Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe. Mit Einführung von Houston Stewart Chamberlain. I. u. II. Band. Jena, E. Diederichs. 6 M, geb. 9 M.

Der kostbare Nationalschatz dieses einzigen Briefwechsels wird hier in vortrefflicher Textbehandlung und in vornehmer Ausstattung dargeboten. Er bildet einen Teil der schönen Sammlung der Verlagshandlung, durch die auf die Begründung eines neuen gesunden, allen Widerstand besiegenden Idealismus in Deutschland hingearbeitet werden soll. Schon sind verschiedene Bände erschienen, aber dieser Band ist einer der köstlichsten. Die Einführung Chamberlains ist warmherzig und geht von großen Gesichtspunkten aus. „Was unsere Zeit braucht," sagt Chamberlain S. XXVII, „was unsere Zeit sucht, sind freie, festgegründete Persönlichkeiten. Wir ersticken unter Tatsachenüberfülle und büßen dabei an Kraft und Mut und Urteil ein. Auch darunter leiden wir schwer, daß eine gewisse Art von nüchterner Durchschnittsbegabung dieser Last am besten standhält und somit die führende Stellung im Leben an sich reißt zum Nachteil edlerer Elemente. Schiller und Goethe haben die Anfänge dieser Wandlung erlebt und haben beide vorausgesehen, wohin sie notwendig führen mußte . . . Die Veredlung! Das ist, was wir in dem Verkehr mit Goethe und mit Schiller suchen. Das ist ihre lebendige Bedeutung für unsere kreißende Zeit. Nur in zweiter Reihe interessiert uns das Literarische, das Historische und das Ästhetisch-Theoretische, das diese Briefe in so reicher und anregender Fülle aufgespeichert bewahren. Das alles ist Mittel zum Zweck; und der Zweck ist: diese zwei großen Persönlichkeiten in dem folgenschwersten Augenblick ihres Wachsens und Werdens so tief und so genau wie irgend möglich zu erfassen, auf daß wir selber, im Innersten bereichert und geläutert, an ihnen emporwachsen." Möchten recht viele Tausende diese herrlichen Worte Chamberlains lesen und dadurch angeregt werden, sich in den Briefwechsel unserer beiden größten Dichter innig zu vertiefen!

7. **Max Heynacher**, Goethes Philosophie aus seinen Werken. Ein Buch für jeden gebildeten Deutschen. Mit ausführlicher Einleitung herausgegeben. (Philosophische Bibliothek. Band 109.) Leipzig, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Gymnasialdirektor Dr. Max Heynacher in Hildesheim bietet hier ein treffliches Werk, das man mit Freuden liest und genießt, ein Werk, das einen wirklichen und bedeutsamen Fortschritt in der Erkenntnis Goethes bedeutet. Obwohl Goethe kein Philosoph von Fach war, war er doch ein tiefer Denker und vor allem der erste und größte Lebensphilosoph aller Zeiten. Man kann seine Philosophie kurz als die Erkenntnis der Welt und des Lebens bezeichnen, wie sie im Gegensatz zu dem systematischen und theoretischen Denken durch das gegenständliche Denken und die anschauliche Erfassung des einzelnen Gegenstandes ohne konstruierte Zusammenhänge gewonnen wird. In der trefflichen Einführung gibt Heynacher die Geschichte des Lebens unseres großen Dichters nach seinen philosophischen Grundlagen und Bestandteilen. Dann

folgt die aus Goethes Schriften zusammengestellte Auswahl philosophischer Gedanken und Darstellungen, nach der Zeit ihrer Entstehung geordnet. Schade ist es, daß die Gespräche Goethes, die vielfach dunkle Stellen in ausgezeichneter Weise aufhellen, in keiner Weise mit herangezogen worden sind. Doch ist schon die Zusammenstellung der Schriften philosophischer Art aus Goethes Geisteswerkstatt ein Verdienst. Das Buch sei allen Freunden Goethes, besonders aber der Schule warm empfohlen.

8. **Ernst Heyn**, Oberlehrer, Herder und die deutsche christliche Gegenwart. Aussprüche aus Herders theologischen Schriften geordnet und beurteilt. Leipzig, E. Wunderlich. 2 M.

Der Herausgeber will darlegen, inwieweit moderne Gedanken auf religiösem und theologischem Gebiete bereits von Herder ausgesprochen worden sind, und dadurch klärend auf die moderne Bewegung auf diesem Gebiete einwirken. Mit großem Geschick hat Heyn Veraltetes und Überlebtes ausgeschieden und das Bedeutende und Fortwirkende in Herders Anschauungen in einer knappen und geschmackvollen Auswahl zusammengestellt. Wenn ich auch seiner Beurteilung der betreffenden Gedanken und Aussprüche Herders nicht immer zuzustimmen vermag, so verdient doch das Streben nach objektiver, sachlich ruhiger und klarer Würdigung Anerkennung.

9. Dr. **Arthur Wohlthat**, Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. 2., verb. Aufl. in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag. — Wien, F. Tempsky. Geb. 2 M.

In der vorliegenden Schrift werden hauptsächlich Gliederungen von Dramen gegeben, verbunden mit kurzen Inhaltsangaben der einzelnen Teile des Aufbaus und der einzelnen Szenen. Die Gliederungen sind wohlgeeignet, den Schülern eine gute und klare Übersicht über die bekanntesten Schuldramen zu geben. Aus diesem Grunde sei das vorliegende Buch als förderndes Hilfsmittel für den Unterricht empfohlen, wenn es auch stellenweise allzu schematisch ausgefallen ist und an Gustav Freytags heute veraltete Technik des Dramas erinnert. Lob verdient besonders, daß auch Kleists Hermannsschlacht, Prinz von Homburg, Grillparzers Ahnfrau, Sappho, Das goldene Vlies, König Ottokars Glück und Ende, Hebbels Nibelungen und Otto Ludwigs Erbförster behandelt sind.

10. **Otto Lyon**, Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus:

15. Bändchen: Prof. Dr. Heinrich Gloël, Paul Heyse: Colberg, erläutert.
16. Bändchen: Prof. Dr. Richard M. Meyer, Franz Grillparzer: Libussa, erläutert.
17. Bändchen: Dr. Otto Ladendorf, Theodor Storm: Pole Poppenspäler. Ein stiller Musikant, erläutert.
18. Bändchen: Dr. Karl Credner, C. F. Meyer: Der Heilige, erläutert.
19. Bändchen: Prof. Paul Gerber, Wilhelm Raabe: Alte Nester, erläutert.
20. Bändchen: Dr. Rudolf Fürst, Adalbert Stifter: Studien, erläutert.

Leipzig, B. G. Teubner. Je 50 Pf.

Die vorstehende Sammlung von kurzen, knappen Erläuterungen soll der Einführung in die Dichtung des 19. Jahrhunderts dienen und die Jugend zum liebevollen Verständnis der Dichtwerke hinführen. Über-

all steht das Künstlerische im Mittelpunkte der Erklärung. Die Jugend dahin zu bringen, das Kunstwerk als Ganzes zu erfassen und als Zeugnis der sich entfaltenden Persönlichkeit des Dichters, ist eine Hauptaufgabe der Lektüre unserer Dichtungen in der Schule. Dieser Aufgabe wollen auch die hier angeführten Bändchen 15—20 dieser Sammlung dienen. Da ich selbst Herausgeber der Sammlung bin, muß ich mich auf die Angabe dieser Tatsachen beschränken.

11. Dr. **Gustav Porger**, Moderne erzählende Prosa. Ausgewählt und zum Schulgebrauch herausgegeben. V. Bändchen. Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. Herausgeg. von Dir. Prof. Dr. J. Wychgram. Deutsche Prosa. VII. Teil. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1 M.

Es war ein sehr glücklicher Gedanke, durch eine geeignete Auswahl Stoffe moderner Erzähler der Klassen- oder der Privatlektüre unserer Schulen zugänglich zu machen. Das vorliegende Bändchen enthält Ansas und Grita von Ernst Wichert; Peerke von Helgoland und Der Schiffbrüchige von Hans Hoffmann und die Hamburger Novelle: Der Kondukteur von Ilse Frapan. Man kann Porger die Anerkennung nicht versagen, daß er auch in diesem Bändchen, wie in den früheren, die Auswahl mit feinem Geschmack und sicherem Verständnis für das, was der Jugend auf diesem Gebiete not tut, getroffen hat. Mögen diese Bändchen moderner erzählender Prosa die weiteste Verbreitung finden. Auch die sonstigen Beigaben, Lebensbilder und kurze Charakteristiken der Dichter, erläuternde Anmerkungen, verdienen Lob.

12. Professor **Johannes Bernard Feitel**, Kommentar zu Fr. W. Webers Dreizehnlinden. Für Schule und Haus. Paderborn, F. Schöningh. 50 Pf.

Der Kommentar gibt ein Bild des Lebens und der Kunst des Dichters, sowie knappe Erläuterungen und ästhetische Bemerkungen. Im allgemeinen ist das richtige Maß getroffen, und das Buch wird seinen Zweck wohl erfüllen. Doch sollten solche Bemerkungen wie S. 33: „Zwei Mädchenaugen, die spät erst beim Gebet sich schlossen, sind die Augen Hildegundens", die den Duft der Poesie, die Schleier der Dichtung von dem Kunstwerke herabstreifen, in künftigen Auflagen unterbleiben.

13. Dr. **Wilhelm Königs** Erläuterungen zu den Klassikern:
I. Dr. Heinrich Klenz, Erläuterungen zu Reuters „Stromtid" Teil I.
II. Rektor Paul Sommer, Erläuterungen zu Wilhelm Hauffs „Lichtenstein".
III. Rektor Paul Sommer, Erläuterungen zu Gustav Frenssens „Jörn Uhl".
Leipzig, H. Beyer. Je 80 Pf.

Die Erläuterung, die Klenz zu Reuters Stromtid gibt, ist im großen und ganzen angemessen und förderlich, wenn auch vielfach zu breit und umständlich. Sommers Erläuterungen enthalten sprachlich vielfach Falsches, z. B. wenn in der Erklärung des Jörn Uhl S. 32: All right übersetzt wird: „alles ruhig!" u. a. Die Sommerschen Erläuterungen sollten bei einer neuen Auflage einer genauen philologischen Sichtung unterzogen werden. Eine große Zahl von kleinlichen und unnötigen Erklärungen müssen beseitigt werden.

14. **Ida Schröder**, Fräulein Doctor. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 2,40 M.

Frauenstudium und Frauenbildung! Die Frage, ob die Frau einen wissenschaftlichen Beruf ergreifen soll und darf, wird hier in einer Erzählung zum Gegenstande der Betrachtung und Behandlung gemacht.

Eine junge Adlige hat im Kampf mit den überlieferten Vorurteilen den ärztlichen Beruf ergriffen und verzichtet auf das Glück der Ehe um ihrer Ideale willen. Der Mann, den sie liebt, ein Arzt, will keine gelehrte Frau. Sie selbst, der Doktor der Medizin, Freiin Marie von Langenberg, ist überall der helfende, gute Geist und findet zuletzt ihr Lebensglück in der Pflege ihres gelähmten jüngsten Bruders.

Die Erzählung geht auf das Problem nicht tiefer ein. Als Kunstwerk kann das Buch nicht gelten, da es keine energisch aufgebaute Handlung aufweist und die künstlerische Geschlossenheit und Einheit fehlt. Neue Gesichtspunkte in bezug auf die Frauenfrage werden in der Erzählung nicht eröffnet.

15. **Wilhelm Lindemanns** Geschichte der deutschen Literatur. 8. Aufl. Herausgeg. und teilweise neu bearb. von Dr. Max Ettlinger. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. 10 M.

Die im Jahre 1866 zum ersten Male erschienene deutsche Literaturgeschichte Lindemanns ist vom kirchlichen Standpunkte aus geschrieben. Der 1879 verstorbene Verfasser war Oberpfarrer in Niederkrüchten im Dekanat Erkelenz. Dr. Fr. Brüll und Prof. Jos. Seeber besorgten die sechste, Prof. Dr. Anselm Salzer die siebente Auflage, die 1898 erschien. Den Standpunkt des Werkes hat Lindemann selbst in den Worten dargelegt: „Ich habe mich bestrebt, unsere reiche Nationalliteratur von christlich-gläubigem Standpunkte aus darzustellen, daneben aber auch auf dem kirchlichen Standpunkte mir den freien Blick zu bewahren, ohne welchen das richtige Verständnis einer geschichtlichen Entwicklung nicht möglich ist. Einzelne Stimmen haben sich erhoben und verlangt, die deutsche Literatur in eine katholische und eine nichtkatholische zu zerlegen und diese Trennung einstweilen ganz oberflächlich durch stete Angabe der Konfession des betreffenden Schriftstellers zu markieren. Dieses letzte durchaus äußerliche Verfahren erscheint mir unangemessen und nutzlos. Ich will nicht die Personen auf ihren Taufschein hin prüfen, sondern nach ihren Werken richten: ich halte es für richtiger, freilich auch schwerer, durch eine Charakteristik zu zeichnen, als mit einem konfessionellen Schlagworte voreinzunehmen. Ich habe nach bestem Wissen ohne Rücksicht auf Konfession die Warnungszeichen, wo es nötig war, ausgesteckt."

Obwohl demnach eine auf den wissenschaftlichen Prinzipien der Literaturgeschichte beruhende Darstellung hier nicht vorliegt, so ist doch das Buch sehr interessant zu lesen. Es enthält neben vielen durch den kirchlichen Standpunkt verschobenen Urteilen doch auch manche feinsinnige Analyse der Kunstwerke und zeugt von feinem ästhetischen Verständnis. Einer Persönlichkeit wie Luther sind der Verfasser und der Bearbeiter trotz alles Strebens, objektiv zu sein, nicht gerecht geworden. Gegen den Ausspruch, daß Luther „mit der Rücksichtslosigkeit eines Demagogen" den Kampf gegen die Mißbräuche in der Kirche geführt habe, muß entschieden Verwahrung eingelegt werden. Auch sonst findet sich in der Beurteilung unserer großen Dichter vieles, was auf Trübung des Urteils durch einen bestimmten kirchlichen Standpunkt beruht. Dennoch muß im allgemeinen das ehrliche Streben, trotz des einseitigen Standpunktes der Größe unserer Literatur gerecht zu werden und objektiv zu urteilen, anerkannt werden. Auch die neuste Dichtung ist eingehend besprochen. Hier werden besonders religiöse Dichtungen, die sonst wenig bekannt geworden sind, hervorgehoben, und es ist ein Verdienst des Buches auf solche Dichtungen, die eine spätere Zeit wohl nachdrücklicher

beachten wird, aufmerksam zu machen. Das Buch wird daher auch dem nichtkatholischen Leser manchen neuen Gesichtspunkt eröffnen und manche Dichtung zur Kenntnis bringen, die ihm bisher unbekannt geblieben war.

16. **Sammlung Göschen:** Dr. Wolfgang Golther, Prof., Nordische Literaturgeschichte. I. Teil: Die isländische und norwegische Literatur des Mittelalters. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Die vorliegende ausgezeichnete, knappe und inhaltreiche Darstellung der isländischen und norwegischen Literatur des Mittelalters in ihrer geschichtlichen Entfaltung verdient die wärmste Anerkennung. Der Verfasser hat es verstanden, für seinen Gegenstand den Anteil des Lesers in hohem Maße zu gewinnen und die Werke in gebundener Rede, die Eddalieder und die Skaldendichtung, in ebenso fesselnder Weise zur Anschauung zu bringen wie die Schöpfungen in Prosa, die Sögur. Ein kurzer Anhang behandelt Wissenschaft und Rechtsbücher. Auch die geistliche Dichtung, die sich in der Form der skaldischen und eddischen Kunst anschließt, ist mit einigen knappen Ausführungen auf S. 80—81 bedacht.

Prof. Dr. **Julius Sahr**, Das deutsche Volkslied (ausgewählt und erläutert). 2., verm. u. verb. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Nach einer Einleitung, die in ausgezeichneter Weise in Wesen und Art des Volksliedes einführt und auch die Frage: „Wer dichtete und wer sang das Volkslied?" in sachlich klärender Weise behandelt, gibt Sahr eine nach jeder Richtung hin lebhaft befriedigende Auswahl der schönsten und wertvollsten Volkslieder. Er gruppiert sie in historische Volkslieder, Rätsel- und Wettstreitlieder, Balladen, Liebeslieder, geistliche Lieder, Lieder der Lebenslust und des tollen Übermutes, Landsknechtslieder und ähnliche Lieder, die das Treiben einzelner Berufe schildern. Zum Schluß fügt er noch eine Reihe gut gewählter Musikproben bei. Julius Sahr hat hier ein wahres Schatzkästlein der Volkspoesie geschaffen, das Schule und Haus aufs angelegentlichste empfohlen sei. Sahrs vorzügliche Einleitungen und Anmerkungen erschließen das Verständnis dieser Lieder in sehr glücklicher Weise.

Prof. Dr. **Julius Sahr**, Deutsche Literatur-Denkmäler des 16. Jahrhunderts. II. Hans Sachs. 2., verm. und verb. Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das gleiche Lob, das der Volksliederauswahl Sahrs gezollt werden mußte, ist der vorliegenden Auswahl aus Hans Sachs zu zollen. Lieder, Dialoge, Fastnachtspiele und Spruchgedichte werden in musterhaft behandelten Texten, die nach den Ausgaben von E. Goetze, Keller-Goetze und Goetze-Drescher gegeben werden, in diesem schmucken Bändchen dargeboten. Einleitung und Anmerkungen beruhen allenthalben auf den neusten Forschungen. Auch dieses Bändchen sei daher zur eifrigen und eindringenden Behandlung der lebensvollen Gestalt des Hans Sachs in der Schule aufs wärmste empfohlen.

Hermann Joachim, Geschichte der römischen Literatur. 3., durchgesehene Aufl. Leipzig, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Dieser Band der Sammlung Göschen, der mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Zuverlässigkeit eine lebendige und anmutige Form der Darstellung verbindet, wird allen, die eine knappe Einführung in das Gebiet der römischen Literaturgeschichte suchen, hochwillkommen sein.

17. **Goethes Werke.** Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausgegeben von Prof. Dr. Karl Heinemann. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. (Meyers Klassiker-Ausgaben herausgeg. von Prof. Dr. Ernst Elster.) Leipzig, Bibliograph. Institut.) Geb. je 2 M.

16. Band: Tag- und Jahreshefte als Ergänzung meiner sonstigen Bekenntnisse. Bearb. von Dr. Karl Heinemann.

17. Band: Briefe aus der Schweiz. Zweite Abteilung. — Aus einer Reise in die Schweiz über Frankfurt, Heidelberg, Stuttgart und Tübingen im Jahre 1797. — Aus einer Reise am Rhein, Main und Neckar in den Jahren 1814 und 1815. Bearb. von Dr. Karl Heinemann.

20. Band: Dramatische Fragmente und Einzelheiten. Bearb. von Prof. Dr. Theodor Matthias.

27. Band: Benvenuto Cellini. Bearb. von Prof. Dr. Karl Voßler.

Auch die vorliegenden vier neuen Bände der Elster-Heinemannschen Goetheausgaben verdienen die Anerkennung, die in diesem Jahresberichte den früher erschienenen Bänden zuteil werden konnte. Zugrunde gelegt ist allenthalben die vollständige Ausgabe letzter Hand (Stuttgart und Tübingen, in der J. G. Cottaschen Buchhandlung 1827—30, 40 Bde. Dazu als Ergänzung 41.—60. Bd.: Goethes nachgelassene Werke, daselbst 1832—1842, 20 Bände), die mit den übrigen hervorragenden Ausgaben, insbesondere der Weimarer, im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen (Weimar, H. Böhlau, 1887 ff.) herausgegebenen, verglichen wurde. So ist der Text dieser Ausgabe in der denkbar zuverlässigsten Gestalt gegeben. In den Einleitungen und Anmerkungen bringen Heinemann und Matthias eine Fülle wichtiger und bedeutsamer Nachweise und Erläuterungen. Voßler wird seine Anmerkungen zum Benvenuto Cellini erst im 28. Bande bringen, der uns noch nicht zugegangen ist.

18. Die Literatur, herausgeg. von Georg Brandes. Berlin, Bard, Marquardt & Co.

20. Band: **Georg Brandes**, Anatole France, deutsch von Ida Anders. Mit einem Lichtdruck, 5 Vollbildern und einem Faksimile. Kart. 1,25 M.

Es ist ein fesselndes und lebendiges Schriftchen, das hier der berühmte Literarhistoriker und Essayist Georg Brandes über den Schüler Renans, den jetzt zweiundsechzigjährigen französischen Schriftsteller Anatole France geschrieben hat. Anatole France, der geborene Pariser, der keine modernen Schriften und Dichtungen liest, der leidenschaftlich für die altklassische Schulbildung kämpft, der die Franzosen als Lateiner bezeichnet und von dem französischen Genius sagt, daß es mit seiner Schönheit ohne die lateinische Sprache aus sei, der weder die englische noch die deutsche Sprache kennt und sich dafür ganz in das griechisch-lateinische Altertum vertieft hat, dieser Anatole France ist zweifellos eine der originellsten Erscheinungen der gegenwärtigen französischen Literatur. Seine Histoire Contemporaine, seine Cahiers de la Quinzaine, seine Histoire comique, seine Clio, seine modernen Novelletten, die er in der Sammlung Crainquebille vereinigt hat, seine Erzählungen Le Lys rouge, Le Procurateur de Judée u. a. werden von Brandes in seiner bekannten geistvollen Weise in neue Beleuchtung gerückt.

Auch über das literarische Interesse hinaus bietet die Arbeit des dänischen Essayisten Anregung, z. B. in der köstlichen Schilderung der drei Redner Francis de Pressensé, Jean Jaurès und Anatole France (S. 64 ff.). Treuherzigkeit und Kunst sind nach Brandes die beiden Elemente, aus denen sich die Schriften Anatole Frances zusammensetzen.

Wir empfehlen allen, die einen lebendigen Einblick in die französischen Literatur- und Zeitströmungen haben wollen, die vorliegende Schrift aufs nachdrücklichste zu eingehender Lektüre.

21. Band: **Samuel Lublinski**, Friedrich Schiller, seine Entstehung und seine Zukunft. Mit einem Lichtdruck, 11 Tonätzungen und einem Faksimile. Kart. 1,25 M.

Ein moderner Dichter und Schriftsteller äußert sich hier über Schiller in der bekannten geistvoll-subjektiven Weise, wie sie der Moderne eigen ist. Das Buch liest sich ausgezeichnet. Lublinski konstruiert sich einen Schiller, den er, ohne dafür einen tieferen Nachweis zu geben, in seinen späteren Werken als heroischen Idylliker und idealen Elegiker bezeichnet. Tell und Spaziergang haben ihm wohl hierbei ganz ausschließlich als richtunggebend für seine Kritik vorgeschwebt. Er hebt, trotzdem er die Größe des Dichters und dessen Vorzüge anerkennt, besonders die Schwächen in Schillers Dichtungsart hervor. Nebenbei ruft Lublinski (S. 72) der russischen Revolution „im Namen des edelsten Freiheitsdichters" ein Glückauf zu. So plaudert Lublinski in ungezwungener Weise über das, was ihm seine subjektive Anschauung in geistvoller Phantasie auf die Lippen drängt. Kritische Leser werden das Buch mit lebhaftem Dank gegen die neue Betrachtungsweise und die vielen Anregungen des temperamentvollen Verfassers lesen.

19. **Arthur Luther**, Goethe. Sechs Vorträge. Jauer, O. Hellmann. 3 M.

Die hier veröffentlichten Vorträge wurden von dem Verfasser im Winter 1904/1905 vor einem deutschen Publikum in Moskau gehalten. A. Luther bekennt, daß unter den Goethekennern am stärksten Herman Grimm und Albert Bielschowsky auf ihn eingewirkt haben. „Wir in Rußland," sagt er, „leben ja so weit ab von den Wogen und Fluten des deutschen Literaturmeers. Ab und zu nur hören wir es in der Ferne brausen, und dann erfaßt uns eine tiefe, heiße Sehnsucht . . ." Von solcher Sehnsucht künden auch diese Vorträge. Die Vorträge, die wegen ihres tiefeindringenden Goetheverständnisses und ihrer ästhetisch lebendigen Form auch unserer deutschen Schule lebhaft empfohlen seien, behandeln folgende Themen: Goethe und wir. — Der Urfaust. — Goethe und Charlotte von Stein. — Torquato Tasso. — Die Wahlverwandtschaften. — Zur Charakteristik des Mephistopheles. Von der Frische seines Stils nur die folgende Probe: „Und der Liebesbund mit Christiane — wer hätte je darüber zu spotten gewagt, außer ein paar Weimarschen Klatschbasen und dummen Jungen?" Das ganze Buch ist von einer tiefen Goethebegeisterung wohltuend durchzogen. „Goethes Werke versteht nur, wer seine Persönlichkeit erfaßt hat." Möchte dieser Grundsatz endlich auch in unsere Schulbehandlung Goethes eindringen. Doch will ich nicht verschweigen, daß A. Luther über die Behandlung der Dichter in unseren Schulen merkwürdige, antiquierte Vorstellungen hat und von den neueren Bestrebungen auf diesem Gebiete nichts ahnt.

20. **Adolf Bartels**, Adolf Stern, der Dichter und der Literaturhistoriker. Dresden, C. A. Kochs Verl. 1,20 M.

Ein kräftiges Bekenntnis zu dem Dichter und Literaturhistoriker Adolf Stern liegt in dem schmucken Bändchen vor, das eine Festgabe zum siebzigsten Geburtstage Sterns ist und in einer erweiterten und ergänzten Wiedergabe eines Aufsatzes aus Jahrgang 1896 von Westermanns Monatsheften besteht. Spät erst ist es Adolf Stern gelungen,

sich zu breiterer Anerkennung durchzuringen. Seine vornehme Kunst, an der Bartels mit Recht die Festigkeit und Plastik rühmt, ist nur für feinsinnige und ästhetisch hochsinnige Menschen, die Instinkte der großen Masse will sie nicht packen. Um so erfreulicher und anerkennenswerter ist es, daß sich ein Feuergeist von dem Range eines Bartels so entschlossen und rückhaltlos zu Stern bekennt. Er hat sich dadurch den Dank aller Freunde der ernsten und feinen Muse Sterns erworben. Sterns literarhistorische Tätigkeit ist heute allgemein anerkannt; allein seine Verdienste um die Werke Ludwigs und Hebbels sichern ihm für alle Zeiten einen Ehrenplatz in der deutschen Gelehrtengeschichte.

21. Dr. **Otto Stiller**, Leitfaden zur Wiederholung der deutschen Literaturgeschichte für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 3. Aufl. Berlin, L. Oehmigkes Verl. 3,60 M.

Das Werk besteht aus fünf Heften: Erstes Semester: Von den Anfängen der Literatur bis zum Ausgang des Mittelalters. Zweites Semester: Von Luther bis Lessing. Drittes Semester: Herder, Schiller, Goethe. Viertes Semester: Die Literatur des 19. Jahrhunderts. Ergänzungsheft: Die neue Zeit von 1848 bis zur Gegenwart. — Die Hefte verdienen auch in der neuen Auflage (Heft 4 ist allerdings erst in zweiter Auflage erschienen, das Ergänzungsheft zum ersten Male) die Empfehlung, die ihnen bei ihrem ersten Erscheinen zuteil geworden ist. Die Feindseligkeit Stillers gegen die moderne Dichtung, die in seinem Ergänzungshefte sehr schlecht wegkommt, kann in keiner Weise gebilligt werden und ist durchaus unbegründet. Nach dieser Seite hin bedarf sein Ergänzungsheft einer durchgreifenden Revision und Ergänzung.

22. Dr. **R. Seehausen**, Mädchenschuldir., Geschichte der deutschen Literatur. Nebst einer kurzen Poetik. 2., verb. Aufl. Gütersloh, C. Bertelsmann. 75 Pf.

Das kleine Heft ist eine treffliche Einführung in die deutsche Literaturgeschichte und in allen seinen Teilen eine erfreuliche Erscheinung. Auch die neuste Dichtung ist in gebührender Weise berücksichtigt und in knapper Form in ihren wesentlichen Erscheinungen dargestellt.

23. **Ernst Linde**, Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung. Mit besonderer Berücksichtigung des Ästhetischen. Ausgeführte Lehrproben zum Gebrauch in niederen und höheren Schulen. Leipzig, Fr. Brandstetter. 2,50 M., geb. 3 M.

Die vielumstrittene Frage nach der rechten Behandlung der Dichtwerke in der Schule wird hier aufs neue und zwar mit modernen Mitteln zu lösen versucht. Wer Lindes Tätigkeit auf diesem Gebiete kennt, der wird nur mit Freude feststellen, daß der verdiente Verfasser hier wieder aus seinem tiefsten Innern geschöpft und etwas Hervorragendes, auf seinen früheren theoretischen Schriften sicher Ruhendes geschaffen hat. Auch die Auswahl der erklärten Dichtungen ist sehr erfreulich: Avenarius, Rolands Horn; M. G. Conrad, Der Sämann; Annette von Droste-Hülshoff, Der Knabe im Moor; Das Hirtenfeuer; Gustav Falke, Der törichte Jäger; Theodor Fontane, John Maynard; Der 6. Nov. 1632; Letzte Fahrt; Archibald Douglas; Die Brück' am Tay; Garm Grymme; Klaus Groth, Abendfreden; Königin; Friedrich Hebbel, Der Heideknabe; Herbstbild; Schau ich in die tiefste Ferne; Das Haus am Meer; Gebet; Gottfried Keller, Unter Sternen; Sommernacht; Detlev von Liliencron, Krieg und Friede; Trutz, blanke Hans; Pidder Lüng; Conrad Ferdinand Meyer, Konradins Knappe; Himmelsnähe; Die Füße im Feuer; Mit zwei Worten; Eduard Mörike, Die traurige Krönung;

Die Geister am Mummelsee; Der Feuerreiter; Theodor Storm, Abseits; Herbst. — Hier haben wir eine vortreffliche Art, die Jugend in unsere Dichtung einzuführen. Feiner Geschmack, Anschauungskraft und Darstellungs- und Entfaltungsfähigkeit zeichnen den Verfasser aus. Seine Arbeit ist eine der besten neueren Leistungen auf diesem Gebiete. Möge sie von den Lehrern aller Schulgattungen ohne Ausnahme ernste Beachtung finden!

24. **Alban Stolz**, Edelsteine aus reicher Schatzkammer. Eine Sammlung schöner Stellen aus den Schriften von Alban Stolz. Mit besonderer Rücksicht auf die reifere Jugend ausgewählt von Heinrich Wagner, Oberlehrer. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. 1,80 M.

Alban Stolz, Professor der Theologie und Pädagogik an der Universität Freiburg (gest. 1883), ist ein gefeierter Schriftsteller der katholischen Welt. Die vorliegende Auswahl aus den tiefempfundenen Schriften des feinsinnigen Denkers wird unserer Jugend, und nicht bloß dieser, vielfältigen Genuß bieten und sie zugleich zur Einkehr in die eigene Brust hinführen. Wenn man von speziell katholischen Abschnitten wie: Die heilige Messe, Fronleichnamstag, Verehrung der Mutter Gottes u. a. absieht, so gewinnt das Buch, namentlich in den Abschnitten: Gott und die Natur; Der Mensch und die Natur; Naturschilderungen und Reiseeindrücke u. a., eine über die katholische Welt hinausgreifende allgemeine Bedeutung. Man lese nur seine einsamen Wanderungen in den Alpen, seine Schilderung des Gardasees, des Rigi u. a. oder die sinnige Geschichte eines Postknechtsfracks (S. 293).

25. **Otto Lyon**, Literaturkunde für Lehrer- und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung von Seminarlehrern bearbeitet. Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Ausgabe E. Mit 18 Vollbildern auf Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

Mein Hauptberater war der gründliche Kenner der Bedürfnisse des Seminars auf diesem Gebiete: Seminaroberlehrer Dr. Clausnitzer. Ich muß mich darauf beschränken, hier Titel und Verlag des Buches bekannt zu geben.

26. Dr. **Theodor Klaiber**, Die Schwaben in der Literatur der Gegenwart. Stuttgart, Strecker & Schröder. Kart. 1,50 M.

Eine köstliche Schilderung schwäbischer Eigenart in Schrifttum und Dichtung bietet Klaiber, der feine Kenner deutschen Schrifttums, in diesem Buche dar. Er behandelt in knappen, geistvollen Darlegungen Karl Weitbrecht, Eduard Paulus, Eduard Eggert, Christian Wagner (ein Bauer aus Warmbronn bei Leonberg, geb. 1835), Isolde Kurz, Cäsar Flaischlen, Hermann Hesse (besonders dessen Bildungs- und Entwicklungsroman Peter Camenzind), Karl Gustav Vollmöller, Heinrich Lilienfein, Karl Schönhardt, Robert Öchsler, Ludwig Palmer, Edgar Kurz, Therese Köstlin, Walther Eggert-Windegg u. a. Die Schrift Klaibers ist ein fesselnder Versuch, die Literatur landschaftlich zu erforschen. Ähnliche Arbeiten werden besonders im „Literarischen Echo" liebevoll gepflegt. Die Schrift Klaibers sei allen Freunden unserer Literatur der Gegenwart aufs wärmste empfohlen.

27. **A. Hentschel** und **K. Linke**, Schulinspektoren, Kleine Literaturkunde. 6. Aufl. Als Grundlage für den literaturgeschichtlichen Unterricht und als Lesewerk herausgeg. von K. Linke. Mit 32 Dichterbildnissen. Leipzig, Dürrsche Buchh. Geb. 70 Pf.

Eine im allgemeinen ungenügende, von Fehlern durchsetzte Einführung in die deutsche Literaturgeschichte. Der schwächste Teil des

Buches ist die Behandlung der alt- und mittelhochdeutschen Dichtungen und der Dichtung des 16. Jahrhunderts. Otfrids Evangelienbuch wird noch immer mit dem von der Wissenschaft längst schon aufgegebenen Namen „Der Krist" bezeichnet. Der Abschnitt über das Nibelungenlied und die Gudrun ist armselig und dürftig. Die in mittelhochdeutscher Sprache dargebotenen beiden Strophen aus dem Nibelungenliede und der Gudrun sind in fehlerhafter Schrift wiedergegeben. Leider finden sich solche fehlerhafte Wiedergaben auch in späteren Teilen, z. B. bei dem Gedichte Goethes „Über allen Gipfeln ist Ruh", wo Linke schreibt: „Die Vöglein schlafen im Walde", Goethe jedoch: „Die Vögelein schweigen im Walde". Ebenso kläglich ist das über Hans Sachs und Luther Gebotene. Von den Forschungen Kellers, Goetzes, Dreschers u. a., von den Ausgaben Sahrs, Kinzels, Berlits u. a. ist den Verfassern nichts bekannt geworden. Die Schrift beruht nirgends auf Quellenstudien und entbehrt jedes originellen Hauches. Wann werden endlich solche oberflächlich zusammengeschriebene Bücher aus unseren Schulen verschwinden? Wissenschaftlicher Geist der Volksschullehrerschaft, erwache!

28. **C. Carstensen**, Aus dem Leben deutscher Dichter. Eine Literaturkunde in Bildern. 2., verm. Aufl. Mit 24 Portraits. Braunschweig, H. Wollermann. Geb. 2 M.

Das Buch will Kindern das Leben von 24 Dichtern erzählen (von Hans Sachs bis auf Rosegger) und ist daher in einfacher, schlichter Sprache gehalten. Freilich geht es in einzelnen Darstellungen, namentlich der Werke, z. B. Goethes und Schillers, über den Horizont des kindlichen Geistes hinaus. Doch wird es im allgemeinen trotz einzelner Ungenauigkeiten, die vorkommen, seinen Zweck wohl erfüllen. Anzuerkennen ist namentlich, daß auch Hey und Reinick mit bedacht sind.

29. **Conrad Uhler**, Lebensbilder aus der deutschen Literaturgeschichte. Für die reifere Jugend. Mit 12 Vollbildern. Frauenfeld, Huber & Co. Geb. 2,40 M.

Das ist ein lebensvolles und erfreuliches Buch, in dem eine anschauliche, warm empfundene und mit Begeisterung geschriebene Schilderung der Dichter Albrecht von Haller, Lessing, Goethe, Schiller, Theodor Körner, Chamisso, Hebel, Uhland u. a. gegeben wird. Sehr hübsch ist der Abschnitt „Im Bodmerhaus zu Zürich", wie überhaupt die Darstellung der schweizerischen Dichter Haller, Gotthelf, Gottfried Keller und Conrad Ferdinand Meyer besonderes Lob verdient.

30. **Hugo Weber**, Deutsche Sprache und Dichtung. Ein Hilfsbüchlein für den Unterricht in der deutschen Nationalliteratur und ein Ratgeber zur Fortbildung durch Lektüre. 14. Aufl. Neu bearbeitet von Hermann Schillmann. Leipzig, J. Klinkhardt. Geb. 60 Pf.

Das bekannte Büchlein des tüchtigen Leipziger Schulmanns, das in dieser Auflage auch die neuste Dichtung bis auf Helene Böhlau und Ricarda Huch mit berücksichtigt, hat sich trefflich bewährt und sei auch in seiner neusten Auflage Schule und Haus warm empfohlen.

31. Dr. **Wilhelm Reuter**, Literaturkunde enthaltend: Abriß der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie. Für höhere Lehranstalten usw. 18. Aufl., bearb. von Lorenz Lütteken, Seminarlehrer. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. 1,50 M.

Das namentlich für katholische Schulen geeignete Buch zeigt sich auch in der neuen Auflage als eine tüchtige und sorgfältige Arbeit.

Die einschlagenden wissenschaftlichen Arbeiten sind in gewissenhafter Weise benutzt. Die Darstellung ist fließend und anregend.

32. Dr. **L. Meinhold**, Sem.-Oberlehrer, Die neuere deutsche Literatur. Charakteristik und Auswahl. Berlin, Gerdes & Hödel. 60 Pf.

Der Verfasser gibt in gedrängter Kürze, die sich zuweilen freilich in bloße Nennung von Werken und Namen verliert, eine im ganzen gute Übersicht über die neuere und neuste Dichtung. In der Beurteilung der einzelnen Werke bin ich zwar vielfältig anderer Meinung als der Verfasser, dennoch erkenne ich die Arbeit als eine durchaus gründliche, sorgfältige und tüchtige an, die sich vorteilhaft von andern ähnlichen Erscheinungen abhebt.

33. Dr. **Albrecht Thoma**, Das Drama. Eine gemeinverständliche Darstellung seines Wesens und Baues. Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, herausgeg. von K. Muthesius. 2. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann. 1 M.

Eigenart, Bau und Zweck des Dramas werden hier in zwar knapper, aber klarer und anschaulicher Weise dargelegt, so daß das Schriftchen für die Zwecke der Schule bestens empfohlen werden kann.

34. Prof. Dr. **Paul Rachel**, Handelslehranst.-Dir., Gedichte aus alter und neuer Zeit. Leipzig, Dieterichsche Verlagsh. Geb. 1,40 M.

Die vorliegende Gedichtsammlung ist eine Ergänzung zu dem „Deutschen Lesebuche für Handelsschulen" von Dr. Ludwig Voigt und umfaßt Gedichte von Hans Sachs bis zu Reinhold Fuchs und Otto Ernst. Die Auswahl ist nicht nur mit feinem Geschmack getroffen, sondern sie ist zugleich von literarhistorischem Wert. Die Texte sind sorgfältig wiedergegeben, und überall sind die Quellen nachgewiesen. Besondere Anerkennung verdient es, daß auch Gedichte von Martin Greif, Reinhold Fuchs, Albert Möser, Richard Dehmel und Otto Ernst mit aufgenommen sind. Überall bekundet der Herausgeber einen wissenschaftlich festbegründeten und ästhetisch geklärten Standpunkt. Die Sammlung gehört daher zu den besten Werken dieser Art, die in den letzten Jahren erschienen sind und in wissenschaftlicher und ästhetischer Hinsicht frisches Leben in unseren Jugendunterricht tragen.

35. Prof. Dr. **H. Gaudig**, Direktor der höheren Schule für Mädchen und des Lehrerinnenseminars in Leipzig, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. IV. Abteilung: H. v. Kleist. Shakespeare. Lessings Hamburgische Dramaturgie. 2., verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Th. Hofmann. 6 M.

Der geistvolle Verfasser hat hier zunächst eine meisterhafte Arbeit über Kleists Leben und Dichtungen gegeben, die weit über eine bloße Erläuterung für Schulzwecke hinausgeht und ein schönes Zeugnis tiefeindringenden literarhistorischen und ästhetischen Studiums ist. Die ausgeführten feinsinnigen Analysen, besonders des Michael Kohlhaas, der Hermannsschlacht und des Prinzen von Homburg, verdienen warme Anerkennung. Von Shakespeare werden Julius Cäsar und Macbeth in angemessener und lebendiger Weise behandelt; zum Schluß folgen Besprechungen ausgewählter Stücke aus Lessings Hamburgischer Dramaturgie. Das vorliegende schöne Werk sei allen Lehrern des Deutschen angelegentlichst ans Herz gelegt.

36. **O. Foltz**, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. III. Band. Mittelstufe. 4. bis 6. Schuljahr. Natur- und Menschenleben. Heimat und Fremde. 1,80 Mk. — IV. Band. Mittelstufe 4. bis 6. Schuljahr. Sage und Geschichte. Krieg und Frieden. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2 M.

Die etwas schematisch und breit angelegten Behandlungen von Gedichten bieten dennoch viel Gutes und Anregendes, so daß diese Erläute-

rungen solchen Lehrern, die Unnötiges auszuscheiden wissen, empfohlen werden kann. Das Neue und Moderne, soweit es gesund und lebenskräftig ist, findet ausreichende Berücksichtigung. Häßlich ist das Unterstreichen von Wörtern zum Zweck der Betonung; es ist auch völlig nutzlos und möchte daher bei einer neuen Auflage verschwinden.

37. L. **Mittenzwey**, Schuldirektor, Reden und Ansprachen in Schulen und Vereinen. Leipzig, Dürrsche Buchh. 3 M.

Die gehaltvollen und inhaltreichen Reden seien vielseitiger Beachtung empfohlen.

38. Dr. **F. Teetz**, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 10. Bändchen: Aufgaben aus Goethes Gedankenlyrik. Leipzig, W. Engelmann. Kart. 1,20 M.

Die hier dargebotenen Aufsatzthemen werden Lehrern höherer Lehranstalten sehr willkommen sein. Zwar gehen manche Themen über den Horizont des Schülers hinaus, dafür entschädigen aber zahlreiche andere, die durchaus dem Ideenkreise des Schülers nahe gebracht werden können, durch treffende Durcharbeitung der Gedanken.

39. Dr. **Theodor Krausbauer** (Odo Twiehausen), Kgl. Kreisschulinsp., Lose Blätter aus der Mappe eines Volksschullehrers. Ansprachen und Reden bei verschiedenen Anlässen. Lissa, Fr. Ebbecke. 1,20 M.

Die begeisterungsvollen Reden eines in der deutschen Ostmark stehenden und kämpfenden, echt deutsch fühlenden Patrioten sollte kein deutscher Lehrer ungelesen lassen.

III. Schulausgaben.

Von Schulausgaben für den deutschen Unterricht sind im Jahre 1905 erschienen und seien empfohlen:

1. Dr. **Martin Mauke**, Gotthold Ephraim Lessing. Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. 1. Aufl. 2. Abdruck in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag. Geb. 60 Pf.
2. **F. Mertens**, Oberlehrer, Sophokles. Antigone in der Übersetzung von Donner, in neuer Bearbeitung herausgeg. und mit Einleitung und Anmerkungen versehen. 1. Aufl. 2. Abdruck in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag. Geb. 60 Pf.
3. **Walter Hübbe**, Gymnasiallehrer, Das Gudrunlied in Auswahl und Übertragung. 1. Aufl. 2. Abdruck in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag. Geb. 60 Pf.
4. **Heinrich Spieß**, Gymn.-Direktor, Die Lyrik des 19. Jahrhunderts. Leipzig, G. Freytag. Geb. 1,50 M.

Die vorzügliche Auswahl sei aufs wärmste empfohlen. Von den eigentlich Modernen ist nur Detlev von Liliencron vertreten. Doch ist eine große Zahl echter und guter Dichtungen hier vereint, darunter Gedichte von Friedrich Hebbel, Gottfried Keller, Conrad Ferdinand Meyer, Martin Greif, Isolde Kurz, Stephan George u. a.

5. **Paul Hagen** und **Thomas Lenschau**, Auswahl aus den höfischen Epikern des deutschen Mittelalters. 2. Bändchen: Wolfram von Eschenbach. Leipzig, G. Freytag. Geb. 60 Pf.

6. Prof. Dr. **Oskar Henke**, Das Nibelungenlied (Übersetzung). 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag.
Paul Strzemcha, Friedrich von Schiller, Wilhelm Tell. 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag. Geb. 75 Pf.

7. Dr. **Karl Hachez**, Wolfgang von Goethe, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (Auswahl). I. Band. 1. Aufl. 2. Abdruck in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag. Geb. 80 Pf.

8. Dr. **Ernst Regel**, William Shakespeare, Macbeth. 1. Aufl. 2. Abdruck in neuer Rechtschreibung. Leipzig, G. Freytag. Geb. 60 Pf.

9. **Franz Ullsperger**, Friedrich von Schiller. Wallenstein. Für den Schulgebrauch. 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag. Geb. 1,25 M.

10. Dr. **H. Schladebach**, Zriny. Ein Trauerspiel in 5 Aufzügen von **Theodor Körner**. Mit 2 Illustrationen und einem Faksimile der Originalhandschrift. Deutsche Schulausgaben, herausgeg. von Dr. J. Ziehen, Nr. 36. Leipzig, L. Ehlermann. Geb. 80 Pf.

11. Dr. **Paul Lorentz**, Goethes Gedanken-Lyrik. Deutsche Schulausgaben, herausgeg. von Dr. J. Ziehen. Nr. 35. Dresden, L. Ehlermann. Kart. 1,40 M.

12. Dr. **Paul Lorentz**, Hebbelbuch. Deutsche Schulausgaben, herausgeg. von Dr. J. Ziehen. Verlag von L. Ehlermann. Berlin. Dresden. Leipzig. Geb. 1,20 M.

13. **W. Machold**, Hermann und Dorothea, Bürgerliches Epos in 9 Gesängen von Wolfgang von Goethe. Deutsche Schulausgaben, herausgeg. von Direktor Dr. H. Gaudig und Dr. G. Frick. Leipzig, B. G. Teubner.

14. Dr. **G. Frick**, Gotthold Ephraim Lessing: Philotas, ein Trauerspiel. Aus der Poesie des Siebenjährigen Krieges. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Gaudig und Frick. Leipzig, B. G. Teubner.

15. Dr. **G. Frick**, Die Räuber, Schauspiel von Friedrich von Schiller. Deutsche Schulausgaben, herausgeg. von Gaudig und Frick. Leipzig, B. G. Teubner.

16. Dr. **Karl Tomanetz**, Theodor Körner: Zriny. Graefers Schulausgaben klassischer Werke. 9.—11. Tausend. Leipzig, B. G. Teubner. 50 Pf.

17. Dr. **A. Lichtenheld**, Heinrich von Kleist: Das Kätchen von Heilbronn oder Die Feuerprobe. Graefers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig, B. G. Teubner. 50 Pf.

18. Dr. **Ambros Mayer**, Schillers Gedichte. Graefers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig, B. G. Teubner. 50 Pf.

19. **E. Lemp**, Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. II. Zur deutschen Literaturgeschichte. Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1,30 M.

In einer recht glücklichen Auswahl bietet die Herausgeberin abgerundete Aufsätze aus der neueren wissenschaftlichen Prosa für die oberen Klassen höherer Schulen. Es ist zweifellos richtig, daß die Schüler oberer Klassen auch die moderne wissenschaftliche Sprache in ihren hervorragendsten Vertretern kennen lernen müssen. Dazu wird das vorliegende Bändchen in trefflicher Weise mithelfen.

20. Dr. **J. A. Kilb**, Franz Grillparzer: Die Ahnfrau, Trauerspiel in 5 Aufzügen. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. 33. Band. Paderborn, F. Schöningh. 1,50 M.

21. Dr. **W. Gerstenberg**, Heinrich von Kleist: Die Hermannsschlacht. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. 34. Band. Paderborn, F. Schöningh. 1,30 M.

22. **F. W. Weber**, Dreizehnlinden. Mit Erläuterungen des Verfassers. Billige Ausgabe. Mit Porträt. 11.—20. Tausend. Paderborn, F. Schöningh. 2,50 M.

Die ausgezeichnete Dichtung sei Schule und Haus in der vorliegenden, mustergültigen, vom Dichter selbst besorgten Ausgabe bestens empfohlen. Wir haben hier die seltene Tatsache, daß der Dichter selbst sein eigenes Werk erläutert. Er folgt damit Goethes Vorbild, der ja auch treffliche Erläuterungen zu einzelnen seiner Dichtungen gegeben hat.

23. Prof. Dr. **Schmitz-Mancy**, Sophokles' Aias auf Grund der Übersetzung von Donner in neuer Bearbeitung. Paderborn, F. Schöningh. Geb. 90 Pf.

Prof. Dr. **Schmitz-Mancy**, Sophokles' König Oedipus. Auf Grund der Übersetzung von Donner in neuer Bearbeitung. Paderborn, F. Schöningh. Geb. 1 M.

24. Dr. **Ed. Prigge**, Gymn.-Oberlehrer, W. Jordans Nibelunge. Erstes Lied: Sigfridsage. Schulausgabe. Frankfurt a. M., W. Jordans Selbstverlag. Geb. 1,25 M.

Es ist dringend zu wünschen, daß die vorliegende verkürzte Ausgabe der „Sigfridsage" Jordans Eingang in unsere Schulen findet. Das Werk verdient es durchaus. Der Text ist von 16160 Versen auf 5416 gekürzt, und die ausgelassenen Stellen sind durch kurze Inhaltsangaben ersetzt worden. Ästhetische Fanatiker und blindwütende Kunsterzieher werden das grimmig tadeln, der wahrhafte Freund unserer Jugend wird aber das eingeschlagene Verfahren nur billigen. Denn nur auf diesem Wege ist tatsächlich eine Einführung in eine so umfangreiche Dichtung in der Schule möglich. Es gibt keinen besseren. Darum wünsche ich der schönen Arbeit Prigges, die außerdem noch eine treffliche Einleitung und zweckdienliche Anmerkungen enthält, die weiteste Verbreitung.

25. **Johannes Bender**, Gymn.-Oberlehrer, Perlen deutscher Dichtkunst. Für Volk und Schule ausgelesen und gewürdigt. Münster i. W., Aschendorffsche Buchh. Geb. 1,40 M.

Die sorgfältige Auswahl beschränkt sich auf die Dichtung des 18. und des 19. Jahrhunderts, soweit sich die letztere an unsere klassische Dichtung anschließt. Die moderne Dichtung wird nicht erwähnt, weder ein Gedicht von Liliencron, noch ein solches von Falke u. a. ist der Aufnahme für wert erachtet worden. Ein heute bereits sehr veralteter Standpunkt ist es daher, auf dem der Verfasser steht. Auch der lebende Dichter gehört in eine solche Sammlung. Möge dieser dringende Wunsch bei einer neuen Auflage Berücksichtigung finden!

26. **Dürrs Deutsche Bibliothek**, vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren, herausgeg. von Wilhelm Hering, Seminarlehrer, Gustav vorm Stein, Seminardirektor, Lic. Friedrich Michael Schiele, Seminarlehrer a. D. Leipzig, Dürrsche Buchhandl.

I. Band: Gustav vorm Stein, Älteres deutsches Epos. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. 1,60 M.

II. Band: Dr. Gustav Porger, Oberlehrer, Neueres deutsches Epos. 2. Aufl. 1,80 M.

Beide Bände sind nach Auswahl und Charakteristik vorzüglich. Insbesondere hat Porger es verstanden, auch aus der neusten Dichtung, trotzdem in dieser das Epos hinter Drama und Lyrik ganz wesentlich zurücktritt, Gutes aufzufinden, z. B. Huttens letzte Tage von Conrad Ferdinand Meyer, Dreizehnlinden von Friedrich Wilhelm Weber, Ein

Winteridyll von Carl Stieler, Bruder Rausch von Wilhelm Hertz u. a. Wir benutzen die Gelegenheit, um auf die ganze, groß angelegte Dürrsche Bibliothek, die bei rechter Benutzung ein wahrer Segen für unsere Lehrerbildungsanstalten werden kann, angelegentlichst empfehlend hinzuweisen.

27. Rektor Dr. **Wohlrabe**, Meier Helmbrecht von Wernher dem Gärtner. (Nach K. Schröders Textübersetzung.) Die älteste deutsche Dorfgeschichte. Für Schule und Haus. 3. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1 M.

Ein Schüler Rudolf Hildebrands gibt hier die wertvolle und wichtige Dichtung Meier Helmbrecht in einer den Zwecken der Schule hochwillkommenen und ausgezeichneten Ausgabe (in Übersetzung) heraus. Möge dadurch diese Dichtung ein Bestandteil unseres Jugendunterrichts werden und in die jungen Herzen die rechte Anschauung und das wahre Gefühl von deutscher Art und Kunst pflanzen helfen. Wir wünschen dem Buche vielseitigen Eingang in die Schulen.

Schließlich seien hier noch folgende kleine Dichtungen und Programme für Schulfestlichkeiten erwähnt, die manchem Lehrer willkommen sein werden:

28. **Otto Weddigen**, Jung-Siegfried. Epische Dichtung in acht Abenteuern. Ergänzende Einleitung zum Nibelungenliede. Für Schule und Volk. Oldenburg. Schulzesche Hofbuchh. 40 Pf.

29. **Angela Walter-Bok**, Gedichte und Gespräche für Kinder in elsässischer Mundart und hochdeutscher Sprache. Zum Gebrauch bei festlichen Veranstaltungen an Weihnachten und an Kaisers Geburtstag. I. Bändchen. 2. Aufl. II. Bändchen. 1. Aufl. Gebweiler, J. Boltzesche Verlagsh. Geb. je 80 Pf.

30. **H. Haßheider**, Zehn Reden nebst Programm zur Weihnachtsfeier in der Volksschule. 2. Aufl. Minden, A. Hufelands Verl. 80 Pf.

31. **Paul Wilden**, Die Silberhochzeit. Festgabe zur Schulfeier der Silberhochzeit unseres Kaiserpaares am 27. Jan. 1906. Düsseldorf, L. Schwann. 50 Pf.

32. **C. Rheinländer**, Hurrah die Flagge Schwarz-Weiß-Rot! Dramatisches Festspiel für Schulen zum Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers und zu anderen patriotischen Festen. Düsseldorf, L. Schwann. 50 Pf.

XIII. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. R. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen sind Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff, Grammatiken allein, Lesebücher, Übersetzungsbücher, Vokabularien, Bücher zur Konversation, Phraseologie und Komposition, Ausgaben, Wörterbücher, Übersetzungen; den Schluß bilden: Literaturgeschichtliches und Realien. Wegen der methodischen Verwandtschaft der beiden Unterrichtsfächer soll die allgemeine Einleitung diesmal dem französischen Berichte vorausgeschickt werden.

Literatur.

I. Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff.

1. **G. Ebeners** Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. Ausg. B. Englisches Lehr- und Lesebuch. II. Teil: Oberstufe. Band I: Grammatik von Prof. Dr. R. Dammholz. 2., verb. u. verm. Aufl. XVI u. 255 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 3,70 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde im 50. Jahrg. S. 472f. angezeigt. Abgesehen von der Vermehrung der Einzelsätze um im ganzen 30 Stück, ist sein Inhalt fast vollständig derselbe geblieben. Die Zunahme des Umfanges um 33 Seiten ist also sonst noch durch den größeren und besseren Druck, sowie durch die übersichtlicher gehaltene Einteilung zu erklären. Von kleineren Ausstellungen, die wir uns zur 1. Auflage notiert hatten, seien jetzt doch noch folgende erwähnt: 1. Das auf S. 4, E über „Bindung" Gesagte kann ganz wegfallen oder muß noch durch (bessere) Beispiele vermehrt werden; 2. ist in § 23, 1. Z. „auch" einzufügen nach „zerfallen"; 3. in § 37 ist hinzuzusetzen, daß die Konjugation der Personalformen dieselbe ist; 4. S. 64, Ex. 3 halten wir auch jetzt noch für eine zu schwere Aufgabe; 5. S. 95; § 92, 2 trifft nicht das Richtige, namentlich auch nicht in der angeblichen deutschen Parallele; 6. in den zusammenhängenden Stücken ist u. a. undeutsch: S. 112, 3. 5f. (es war erst, daß): S. 191, 3. 4 ff. (der Ozean wurde von Segelschiffen gekreuzt; der Ozean wird in Dampfern gekreuzt): so weit darf die Connivenz gegen das Hin-Übersetzen oder gegen den Original-Text nicht gehen!

2. Dr. **G. Dubislav** u. **P. Boek**, Methodischer Lehrgang der englischen Sprache für höhere Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Mädchenschulen. In 2 Teilen. I. Teil: Lese- und Elementarbuch. Mit 1 Karte von England, 1 Plan von London u. 1 Tafel der engl. Münzen. 2. Aufl. XII u. 203 S. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh. 2,50 M.

Die erste Auflage dieses Buches wurde mit dessen zweitem Teile im 55. Jahrg. S. 606 ff. eingehend besprochen. Die Einteilung des Ganzen, die Anordnung der einzelnen Lektionen sind nach Umfang und Inhalt dieselben geblieben. Im Wörterverzeichnisse sind verschiedene Änderungen vorgenommen, so z. B. eat (Impf.) vorher et, jetzt æt (3 B, 9); convey st. carry in 16 A, 8. Die Ausstellung, die wir a. a. O. S. 606 f. bezüglich des propädeutischen Kursus der Aussprache zu machen hatten, hat im wesentlichen ihre Erledigung durch Beigabe der „phonetischen Umschrift der Texte der Lessons 1—8, 10, 11 und 13" (S. 193—203) gefunden. Freilich geht auch hier noch a' (J), hau (how) in der 1. Lektion, lésənz (lessons), əs (us) hæv (have) in der 2. Lektion, " əz (was) in der 3. Lektion u. dergl. m. entweder schon über den Rahmen der betr. Lektion hinaus oder deckt sich nicht durchaus mit den angenommenen deutschen Lautwerten.

3. **R. Hall**, Lehrbuch der englischen Sprache. Für Mädchenschulen bearb. Begleitwort. 12 S. Frankfurt a. M., C. Jügel.

Das Werk selbst wurde in seinen 2 Teilen im vorigen Jahrg. S. 586 ff. eingehend gewürdigt und empfohlen. Mit der Herausgabe dieses Begleitwortes ist der Wunsch erfüllt worden, den wir in der Einleitung zu jener Besprechung aussprachen. Es bespricht die Anordnung der zwei Teile, gibt zuerst allgemeine Bemerkungen über deren Benutzung in der Klasse und zum Selbststudium für Erwachsene, hierauf eine Erläuterung für die Erteilung der 1. und 2. Stunde des Vorkursus, sodann eine Anleitung zur Besprechung einiger nützlicher Redensarten und Anekdoten aus beiden Teilen. Wenn dieses Begleitwort auch noch nicht so eingehend ausgefallen ist, wie es wohl wünschenswert wäre, so darf es immerhin schon als eine willkommene Handhabe in der von uns a. a. O. angedeuteten Richtung bezeichnet werden.

4. **S. Hamburger**, English Lessons after S. Alge's Method for the First Instruction in Foreign Languages. With Ed. Hölzel's Pictures. 5th Edition. X u. 246 S. (Bilder in Mappe). St. Gallen 1905, Fehrsche Buchh. Leipzig 1905, F. Brandstetter. Geb. 2,40 M.

Der Name der Verfasserin ist den Lesern des Jahresberichts ebensowenig unbekannt, wie der von S. Alge, nach dessen Methode für den ersten Unterricht in fremden Sprachen sie diesen jetzt schon in 5. Auflage vorliegenden englischen Unterrichtsgang verfaßt hat. Sie ist nämlich auch mit an dem „Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen" beteiligt, der in seiner 2. Auflage unter dem Namen von Alge, Rippmann und dem ihrigen im 52. Jahrg. S. 338 angezeigt wurde. Von Alges Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen sechster Auflage wurde ebenda S. 528 f. gesprochen; die neunte wird in dem gleichzeitigen französischen Jahresberichte weiter unten besprochen werden.

Das vorliegende Buch nun bietet 73 oder vielmehr, da manche in einzelnen Partien besonders durchgeführt sind, 107 Lektionen. Von diesen sind ca. 60 bezw. 78 der besonderen Besprechung der Hölzelschen Jahreszeiten-Bilder gewidmet, die übrigen 13 bezw. 29 Lektionen

schließen sich in etwas freierer Weise an die Bilder „Gebirg, Haus-Inneres, Stadt, Bauerngut und Wald" an. Bei der Besprechung des Anschauungsstoffes werden allmählich herangebracht bezw. herbeigezogen Erscheinungen aus der Orthoepie, Orthographie und Grammatik. Der Gang der letzteren bewegt sich ungefähr in folgenden Bahnen: Artikel, Pronomen, Präsens, Plural, Progressivform, Genitiv, Frage, Verneinung mit to do, Passiv, Kasusbildung, Gebrauch von Dativ und Akkusativ, Präpositionen und Adverbien, Komparation, Reflexiv, Hilfsverben, defektive Verben, Nominalformen des Verbs, Imperativ, Bildung der zusammengesetzten Zeiten, Imperfekt, verbundene und unverbundene Pronomina, unregelmäßige Deklination und Komparation, unregelmäßige Verben, Konjunktiv und Konditionalis, Gebrauch der Tempora und Modi, der Artikel, Zahlwörter u. dergl. Nebenhergehend wird phraseologisches, synonymes und homonymes Material in dem Maße behandelt, wie der den Anschauungsstoff besprechende bezw. zergliedernde Text es gerade zuführt. Die grammatischen Ergebnisse sind in bezug auf Wort-Bildung und Ableitung (3 S.), die 9 Redeteile (11 S.), Wortstellung (2 S.), Orthographie (1 S.) und Aussprache (4 S.), auf S. 158—178 zusammengestellt. Den 17 schon im Texte beigegebenen Gedichten reihen sich auf S. 179—204 noch 34 andere an, welche die dort angeschlagenen Gedanken und Gefühle entsprechend und ansprechend ergänzen und erweitern. Der übrige Teil des Buches (S. 205—246) wird von „Vocabulary and Explanation of the more difficult Words and Phrases" eingenommen, einer alphabetischen Zusammenstellung der vorgekommenen Wörter und Sätze in englischer Sprache, durch deren mit angegebene Fundstelle die Erinnerung an den Sinn bezw. die Bedeutung des angegebenen Wortes und Satzes aus dem Zusammenhange, in dem es vorkam, wieder aufgefrischt werden soll. Als eine fleißige Zusammenstellung des in der fremden Sprache Dagewesenen, ist diese Partie des Buches gewiß anzuerkennen; bezüglich der festen Aneignung eines in seiner Bedeutung sicher gewordenen Vokabelschatzes möchten wir aber zunächst nur auf unsre bezüglich des Algeschen Vocabulaire alphabétique im 52. Jahrg. auf S. 530 ff. geäußerten Bedenken verweisen. Was die Bearbeitung der Lektionen im besonderen angeht, so ist zu bemerken, daß der jeweilig neu auftretende Vokabel- und Formenstoff immer durch Fettdruck hervorgehoben und damit also auch als neuer Übungsstoff besonders kenntlich gemacht wird. Zerlegt und bearbeitet wird dieser Stoff in jeder Lektion durch a) Fragen über den Inhalt, b) Übungen über die Formen, c) Regeln über die für Formenlehre und Syntax sich herausstellenden grammatischen Ergebnisse, d) Formale Reihen, Paradigmen, Tabellen u. dergl. zur Deklination oder Konjugation. Außerdem wird er in 10 größeren gruppierenden Repetitionen für mehrere der vorausgegangenen Lektionen zusammengestellt und eingeübt. In den Übungen werden verlangt: Ausfüllung von Lücken in Sätzen oder Formen, Beantwortung von Fragen, Hinzufügung von Satzgliedern, Veränderung des Numerus oder der Person oder des Genus oder der Zeit oder des Modus u. dergl., Verwandlung der verschiedenen Aussageweisen in entsprechende andere, Angabe von Synonymen und Gegensätzen, Verwandlung der Satzverbindung in Satzgefüge und umgekehrt, Bildung bestimmter Formen und Sätze, endlich — im Anschluß an die im Lese- bezw. Sprachtexte aufgetretenen Erzählungen, Briefe, Gespräche u. dergl — Ausführung ähnlicher Themata.

Diese Partien sind der methodische Glanzpunkt des Werkes. Von Druckfehlern ist der Sprachtext freilich nicht ganz frei, entschieden zu mißbilligen aber ist innerhalb derselben der stete Gebrauch von not as — as, wogegen doch wenigstens in der Inhaltsangabe das richtigere so als das regelmäßige, as aber als das allenfalls zulässige bezeichnet wird durch die Angabe: not so (as) . . . as. Die Ausstattung des Buches ist vorzüglich; auch ist zu loben, daß die Bilder in einem besonderen Heftchen in Mappe dem Deckel eingefügt sind; aber immer noch bleibt zu wünschen, daß die Bilder gerade für den Haus- bezw. Privatgebrauch des Schülers koloriert seien: denn die nur schwarz ausgefüllten Bilder des beigegebenen Heftchens werden wohl kaum bei diesem Gebrauche die beim Schulunterricht gebrauchten, kolorierten ausgeführten Wandtafeln ersetzen können.

5. **J. Plate**, Lehrgang der englischen Sprache. II. Mittelstufe. Methodisches Lese- und Übungsbuch mit beigefügter auf das Lesebuch Bezug nehmender Sprachlehre. 61., der Neubearbeitung 8., Aufl. durchges. von Dr. K. Münster. VIII u. 368 S. Dresden 1905, L. Ehlermann. 3 M.

Über die letzte Neubearbeitung des ersten Teiles dieses altbewährten Lehrganges wolle man unsere Besprechung im 56. Jahrg. S. 609 vergleichen; über die erste des zweiten Teiles haben wir im 46. Jahrg. S. 579 ff. berichtet. Die hier vorliegende Neubearbeitung desselben hat die neue (deutsche) Rechtschreibung eingeführt und die Aussprachebezeichnung mit der Unterstufe in Übereinstimmung gebracht (vergl. auch 52. Jahrg. S. 582 und 45. Jahrg. S. 420 ff.). Die statistischen Angaben wurden zeitgemäß berichtigt, die historischen Angaben bis 1902 ergänzt, und in Sprachlehre und Lesebuch unbedeutende Änderungen vorgenommen. Der Druck der Lesestücke ist ganz einförmig geworden, d. h. die bezüglichen grammatischen Neu-Erscheinungen sind nicht mehr durch Sperr- oder Kursivdruck hervorgehoben. Das Übrige ist alles geblieben, wie es war.

6. **J. Pünjer** u. **F. F. Hodgkinson**, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausg. B. in 2 Teilen. I. Teil. 3., verb. u. verm. Aufl., besorgt von J. Pünjer. VIII u. 149 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 1,80 M.

Über die Stellung der Ausgabe B zu dem Pünjerschen Reformwerk überhaupt gibt unsre Besprechung der ersten Auflage ihrer zwei Teile im 52. Jahrg. S. 582 f. Auskunft. Wie sich die zweite Auflage des ersten Teiles zu ihrem Vorteile von der ersten unterscheide, ist im 55. Jahrg. S. 620 f. angezeigt worden. Die vorliegende dritte Auflage hat nun außerdem zu 4 verschiedenen Lektionen je ein Gedicht hinzugefügt, einige Sprichwörter mehr eingestreut, je zwei englische und deutsche Stücke vergrößert, einige Einzelsätze mehr beigegeben, ein deutsches Stück weggelassen und der 5. bis zur 24. Lektion je eine Gruppe von Schulausdrücken (Befehlen usw) mit deutscher Übersetzung angehängt. Der englische Text ist, wo es nötig war, noch genauer gegliedert bezw. mit Stichwörtern für dessen Inhalt versehen. S. 11 ist zu lesen desk st. deck.

7/8. Dr. **K. Reichel** u. Dr. **M. Blümel**, Lehrgang der englischen Sprache. Breslau 1905, Trewendt & Granier.

a) Lese- und Übungsbuch. Mit 1 Plan von London u. 1 Karte des britischen Weltreiches. VIII u. 254 S. 3 M.

b) Schulgrammatik. 209 S. 2 M.

Das Lese- und Übungsbuch dieses Lehrganges zerfällt in zwei Teile. Der erste von ihnen umfaßt an Lesestoff 25 Kapitel auf 59

Seiten, der zweite 14 Kapitel auf 75 Seiten, an Übungsstoff dieselbe Zahl von Kapiteln auf 18 bezw. 30 Seiten. Auf die Durchnahme des ersten Teiles ist das erste, auf die des zweiten Teiles das zweite und dritte Jahr dieses Unterrichts berechnet. Der erste Teil setzt gleich mit einem zusammenhängenden Lesestück ein, welches, ebenso wie seine Nachfolger, über Erlebnisse eines englischen Knaben (aus Sussex) zu Hause, in der Schule (Rugby), in Land und Stadt, (London) während der Schul- und Ferienzeit berichtet, bis die (4) letzten Kapitel in Zügen und Szenen aus der ältesten Geschichte seines Vaterlandes ausklingen. Bei diesen Gelegenheiten werden nun natürlich eingehend behandelt: Familie und Familienglieder, Haus und Heimat, Schulgegenstände, Land- bezw. Bauernhaus, Ausflüge aufs Land und in die Stadt, Gegenstände und Tiere aus der Umgebung (Bach und See, Blumen und Pflanzen, Pferde und Sterne), Spiele (Fußball und Eislauf), Mahlzeiten und Zeiteinteilung, Kleidung und Nahrung, Verkehr (Maße, Münzen und Gewichte). Die Darstellung davon bewegt sich in Beschreibungen und Schilderungen, Erzählungen und Gesprächen, diese wieder zum Teil in Briefform, zum Teil in poetischem Gewande auftretend (13 Gedichte). Die methodische Behandlung gliedert sich in: a) Lesestück, b) Fragen darüber, c) grammatischer Stoff, dieser wieder geschieden in Lautlehre, Formenlehre, Syntax, Phraseologie mit Hinweisen auf Idiomatismen, Synonyma und Sachliches. In diesem grammatischen Gange werden allmählich herangebracht: Artikel, Hilfsverben, Fürwörter, Kasus- und Numerusbildung, Frage und Verneinung, unflektierte Redeteile, regelmäßige und unregelmäßige Konjugation, Zahlwörter, Komparation, Reflexiv und Passiv. Den Schluß dieses Teiles bildet die phonetische Übertragung der Lesetexte der ersten 5 Kapitel. Der Lesestoff des zweiten Teils behandelt: a) Die Geschichte Englands in chronologischer Reihenfolge, von Wilhelm dem Eroberer bis zur Königin Viktoria, b) entweder Einzelzüge zu diesen geschichtlichen Hauptsachen (Jungfrau von Orleans, Shakespeare) oder Einzeldarstellungen aus dem, was man „Land und Leute in England" nennt (Klima, geographische Lage und Einteilung, Flotte und Heer, Verfassung, Kolonien, Nebenländer, Sport, Erfindungen und Entdeckungen), c) 17 Gedichte, welche inhaltlich mit dem in a und b dargestellten Stoffe in Zusammenhang stehen. Wie die Lesestücke des ersten Teiles, so sind auch die des zweiten so ausgewählt bezw. geschrieben, daß sie nicht notwendig alle der Reihe nach gelesen zu werden brauchen, sondern dem Lehrer eine entsprechende Auswahl frei gestellt ist. Ganz wird man ja wohl kein Kapitel fallen lassen wollen; denn auf welchen grammatischen Lehrgehalt in jedem Rücksicht genommen ist oder werden soll, ist ausdrücklich durch eine entsprechende Überschrift angedeutet, welche auf die bezüglichen Paragraphen der Grammatik (s. u.) verweist. Die vorkommenden neuen Wörter sind nach den Kapiteln und nach ihrem Vorkommen in denselben durchgängig mit phonetischer Transskription und deutscher Bedeutung für den ersten Teil auf den nächsten 35 Seiten angegeben, zu denen des zweiten Teils ist die phonetische Umschrift nur noch selten angegeben: u. E. ganz mit Recht, denn der Schüler soll nun so viel gelernt haben, daß er entweder ein Gefühl für die richtige Aussprache überhaupt hat oder diese wenigstens nach Gesetz und Analogie selbst finden kann. — Der Übungsstoff enthält durchgehends zusammenhängende Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische

mit steter Anlehnung an den Lesestoff des betreffenden Kapitels und Stückes: weshalb denn auch kein deutsch-englisches Wörterverzeichnis beigegeben ist.

Die Grammatik zerfällt in drei Teile: I. Lautlehre und Orthographie in 25 Paragraphen auf 23 Seiten, wo, unbeschadet des Vorsprechens seitens des Lehrers, der Schüler auch theoretisch über die Eigentümlichkeit der englischen Laute orientiert wird, da mit Recht die Kenntnis der Entstehung der Laute und des englischen Lautsystems, namentlich der Vokale, als eine große Hilfe zur Aneignung einer guten Aussprache bezeichnet wird; II. die Formenlehre nach der Ordnung der Redeteile in 92 §§ auf 45 Seiten, welcher auf den nächsten sieben ein recht willkommener Anhang als „Wortbildungslehre" beigegeben ist: im Englischen um so nötiger und willkommener, als gerade da die Aussprache durch das entsprechende Wachsen der Wörter ganz besonders beeinflußt wird; phonetische Angaben sind auch hier noch dann und wann beigegeben; III. die Syntax in 143 Kapiteln auf 134 Seiten: ebenfalls im Anschluß an die hergebrachte Ordnung der Redeteile, durch Sperr- und Fettdruck, wie durch sorgfältige Gliederung der einzelnen Teile des Stoffes ganz besonders übersichtlich gemacht, durch eine reiche Sammlung von Beispielen aus dem Lesestoffe wie ebensolchen typographischen Unterscheidungen illustriert, mit umfangreichen Wörterlisten zu dem betreffenden grammatischen Stoffe versehen, und darum aus den eben angegebenen Gründen auch vorzüglich zu gruppierenden Wiederholungen zu gebrauchen. Der Text des grammatischen Lehrstoffes ist vorschriftsmäßig und u. E. auch mit Recht — in deutscher Sprache gegeben; er geht den Beispielen voraus, was insofern nicht zu beanstanden ist, als ja die Beispiele bereits im Lesestoffe vorgekommen sind und dieser immer erst durchgearbeitet worden sein soll, ehe die Grammatik systematisch behandelt werden kann. Die zwei Bücher verdienen wegen Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung unsre Empfehlung.

9. L. **Sevin**, Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode bearb. II. Teil. 2., völlig umgearb. Aufl. VIII u. 228 S. Karlsruhe 1905, J. Bielefeld. Geb. 2,80 M.

Nachdem der 1. Teil des Sevinschen Elementarbuches im 41. Jahrg. S. 377 ff. angezeigt worden war, folgte die Besprechung der 1. Aufl. des 2. Teiles im 42. Jahrg. S. 370 ff. Seine hier zur Besprechung vorliegende 2. Auflage muß allerdings als eine völlig umgearbeitete bezeichnet werden, und zwar zunächst I. bezüglich der äußeren Anordnung seiner einzelnen Teile. Denn während früher die „Grammatik" mit ihren Übungen sich den einzelnen Nummern des „Lesebuches" in bezug auf die daraus zu gewinnenden oder daran anzuschließenden grammatischen Elemente immer sofort anschloß, bildet jetzt die erste Partie des Buches A das „Lesebuch" allein (84 S.), hierauf folgt B die „Grammatik" allein (70 S.). Auch C die „Übungen" stehen jetzt für sich besonders (50 S.) und nur D das den einzelnen Nummern und deren Verlauf angeschlossene englisch-deutsche Wörterverzeichnis behauptet seinen alten Platz (34 S.). Was II. den Umfang angeht, so bietet das Buch in A, B und C jetzt 30 anstatt der früheren 28 Nummern, indem dem ‚Gebrauch der Zeiten und Aussageweisen' eine besondere Nummer gewidmet ist, und die Behandlung des unregel-

näßigen Verbs jetzt 7 anstatt der früheren 6 für sich in Anspruch nimmt. III. Der Lese- (und damit natürlich auch der Übungs-) stoff eigt in den (früher) ersten 22 (jetzt 18) Nummern eine besondere Imarbeitung insofern, als in deren geschichtlichen Stücken das biographische Moment ganz besonders hervortritt durch Aufnahme von nehr Lesestoff namentlich über Alfred d. Gr., sowie durch Weglassung ezw. Verkürzung von Partien mehr allgemeinen Inhalts, wie Freeman's, ‚Wie Britannien England genannt wurde', oder Scott's, ‚Wie Schottland und England getrennte Königreiche wurden.' Ebenso kommt on der (früher) 23., (jetzt 19.) Nummer an in den geographischen, ezw. in den den sog. Realien gewidmeten Stücken die Kleinmalerei bezw. ie Einzelschilderung mehr zur Geltung, wie im „Tower von London, Harman), „Leben in London" (Crump), „Die Straßen von London m Weihnachtsmorgen" (Dickens), „Der Mensch" (Sweet), „Die Nahrung" Sweet). Ganz neu (von der hier 26. Nummer an) sind beigegeben: ‚Der Postwagen" (Irving), „Die spanische Armada" (Morris), Rule Britannia (Thomson), „Die Schlacht am Nil" (Hume), „Des Waisenaben Klage" (Opie), „Die Schlacht bei Trafalgar und Nelsons Tod" Hume), „Der alte Angler" (Irving) und „Ye mariners of England" Campbell). Von den Anekdoten der (früher) ersten 22 Nummern ind einige ausgemerzt bezw. durch andere ersetzt. Neu ist auch die malige Aufforderung zur Conversation, welche aber nur die Stichvörter für eine solche gibt. IV. An dem grammatischen Text fand ich wenig geändert; seine Beispiele müssen natürlich, dem veränderten Lesestoff entsprechend, zum Teil andere sein. Dasselbe ist der Fall nit dem Texte der auch hier in Einzelsätze und zusammenhängende Stücke zerlegten Übungen zu jeder Nummer. Aufgaben formaler Art ezw. Aufgaben zur Satzbildung sind vollständig in Wegfall gekommen: ganz mit Recht; denn der Stoff bietet in sich Anschauungsstoff für erlei Sätze genug, und jeder Lehrer wird so geschickt sein, wenn er vill, auch solche Aufgaben selbst zu bilden und zu stellen. Schriftliche Beantwortung der Questions zu geographischen Stücken wird ohnedies uch hier verlangt, auch kurze Beschreibungen und Erzählungen in Briefen. Aus der „Grammatik" sind die Angaben und Aufgaben zur Aussprache, denen gegenüber wir unsre Bedenken besonders ausgesprochen hatten, vollständig verschwunden: auch das mit Recht, wenn unächst bei geschlossenen Büchern vor- und nachgesprochen wird, später ei offenen Büchern vor- und nachgelesen, und zuletzt das Lesestück in Fragen und Antworten durchgefragt wird; wenn ferner die in jedem Lesestücke neu auftretenden grammatischen Erscheinungen ganz besonders hervorgehoben mit früheren ähnlichen Beispielen zusammengestellt, und Beispiele und Regeln von neuem gelesen und erklärt verden. Methodisch interessant ist das kurze Vorwort, in welchem ich der Verfasser veranlaßt fühlt, den Unterschied zwischen ‚analytisch' und ‚direkt' in bezug auf die Lehrmethode im fremdsprachlichen Unterricht klarzustellen, um sowohl das Her-, wie das Hin-Übersetzen, owohl die Einzelsätze wie die zusammenhängenden Übungen für sein Buch in Anspruch nehmen zu können. Durch die veränderte Einteilung (s. o. I) ist es auf jeden Fall ruhiger, sowie leichter und chneller übersichtlich geworden, ohne seiner Hauptabsicht untreu geworden zu sein, den Schüler möglichst rasch nicht sowohl in den mündlichen Gebrauch der Fremdsprache, sondern auch in die Eigenart des ie sprechenden Landes und Volkes einzuführen.

10/12. Prof. **W. Swoboda** u. Prof. **K. Kaiser**, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Handelsschulen. Wien 1905/6, F. Deuticke.

a) 1. Teil: ‚Junior Book', Lehr- und Lesebuch für den 1. Jahrgang des engl. Unterrichts (mit einem Wörterbuch) von Prof. W. Swoboda. VI u. 174 S. 2,40 M.

b) 2. Teil: ‚Senior Book'. Part. I. Lehr- und Lesebuch für den 2. Jahrg. des engl. Unterrichts (mit einem Wörterbuch, einem ‚Pictorial Plan of London' u. mehreren in den Text gedr. Abbildg.) von Prof. W. Swoboda u. K. Kaiser. IV, 186 u. 54 S. 3,10 M.

c) 4. Teil: Schulgrammatik der modernen englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Geschäftssprache von Prof. W. Swoboda. VIII u. 125 S. 1,90 M.

Das unter a) angezeigte Buch entspricht im großen und ganzen dem im vorigen Jahrgange S. 595—598 angezeigten Elementarbuch von des Verfassers Lehrbuch der englischen Sprache für Realschulen. Der Lesestoff ist hier um 2 Nummern gewachsen, 6 Nummern desselben (nur Gespräche, Briefe und Rechenbelehrungen) sind ganz neu, so daß der dem vorliegenden und jenem Buche gemeinsame Lesestoff im ganzen 39 Nummern umfaßt. Auch der Gang, innerhalb dessen dieser Lesestoff für die Grammatik ausgebeutet werden soll, ist im wesentlichen derselbe geblieben, und nicht minder die Art und Anlage der Exerzitien, durch welche der gewonnene bezw. zu gewinnende grammatische Lehrstoff eingeübt oder veranschaulicht werden soll. Demgemäß sind auch hier die einzelnen Teile des Buches: I. Vorschule der Aussprache (5 S.); II. Lesestücke. Aussprache. Schreibung. Aufgaben und Grammatik (103 S.); III. Erklärende Anmerkungen zur Vorbereitung auf die Lesestücke und Aufgaben (24 S.); IV. Aufgaben zur Rückübersetzung (12 S.); V. Englisch-deutsches, durchgängig mit phonetischer Umschrift versehenes Wörterbuch (30 S.).

Das unter b) hier angezeigte Buch unterscheidet sich von dem a. a. O. S. 598 ff. angezeigten English Reader bedeutend mehr: von den 53 Nummern Lesestoff des letzteren Buches sind hier nur 6, und auch diese z. T. nur mit Abänderungen, aufgenommen. Der räumliche Umfang dieses Lesestoffes ist sich aber in beiden Büchern so ziemlich gleich. Anstatt 14 dem Text eingedruckter bezw. beigegebener Bilder befinden sich hier nur 10, von denen 6 beiden Büchern gemeinsam sind. Der Lesestoff selbst zerfällt hier in 2 Teile: A. 25 Nummern Texts and Exercises (92 S.), B. 9 Nummern Business Letters and Exercises (71 S.). Die 25 Lesetexte berücksichtigen namentlich das Gebiet des Handels und Verkehrs in England und den Kolonien (Korn-Handel und Börse, Fischerei und Fischmarkt, Kohlenbergbau und Fabriken, Pelzhandel, Goldfelder und Wolle-Produktion in Australien, die Pacific- und Kap-Kairo-Eisenbahn, Post, Telegraph und Telephon, Reisen und Reisende, Entdeckungen usw.). Dieselben verlangen entweder Antworten auf Fragen über den Inhalt des Gelesenen oder Bildung von Formen, Zusammenstellung von Wortgruppen und syntaktischen Analogien, Ableitung von Wörtern, Ausfüllung angegebener Lücken in Satzbeispielen, Beschreibungen, Beachtung formaler oder syntaktischer Erscheinungen mit entsprechenden Hinweisen auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik (s. u.), Umbildung, Erweiterung oder Verkürzung von Sätzen und Satzgliedern, synonymische u. a. Unterscheidungen, Verwandlung von Unterhaltungen in Erzählungen, der direkten in die indirekte Rede und umgekehrt, usw. Da diese in

leinerem Druck gehaltenen Aufgaben gegen 20 Seiten umfassen, so nimmt der eigentliche Lesetext etwa 70 bis 75 Seiten ein. Die nun olgenden Texte geben aus dem sonst Handelskorrespondenz und Büreau- bezw. Komtor-Arbeiten genannten Gebiete vollständig ausgeführte Muster zu Bestellungen und Kommissionen, Ausführung derselben und Expeditionen, Antworten darauf und Anerkenntnissen dazu, Zahlungen und Zahlungsanweisungen, Cheques und Quittungen, Verfrachtungen zu Land und Wasser, Telegramme und Telephon-Verhandlungen, Geschäftsbesuche, Kontokorrente, Wechsel pp. Die Exercises dazu verlangen die Anfertigung ähnlicher schriftlicher Arbeiten unter typischer Hervorhebung dessen, was dabei besonders zu berücksichtigen ist und welches eigentlich Gang und Anlage des Schriftstückes sein soll usw., ferner die Ausfüllung besonders angegebener Lücken, Wortableitungen, Umarbeitungen, und Bildung neuen Übungsmaterials unter Annahme analoger Fälle usw. Die 25 Lesestücke unter A sind auf S. 164—178 in 11 deutsche Stücke verarbeitet, die durch Klammerangaben, grammatische Hinweise u. dergl. auch zu etwas schnellerem Hin-Übersetzen eingerichtet sind. Auf den nächsten 8 Seiten sind ebenso Stoffe zum Hin-Übersetzen im Anschluß an die Lesestücke des praktischen Teiles unter B) gegeben. Dem Ganzen ist in Mappe ein englisch-deutsches Vörterverzeichnis mit beigefügter phonetischer Transskription und besonderer Bezugnahme auf phraseologische Einzelheiten beigegeben.

Die unter c) angezeigte „Schulgrammatik der modernen englischen Sprache" hat natürlich auch manches mit der a. a. O. S. 584 f. angezeigten gemeinsam: zunächst im großen und ganzen Gang und Anlage (Lautlehre und Betonung zusammengesetzter Wörter und Wortgruppen; Stellung der Satzglieder, der Satzbestimmungen mit Satzwert und der Sätze; Stellung des satzbestimmenden Umstandswortes; Hervorhebung von Satzgliedern; die Wortarten und ihr Gebrauch). Der letztgenannte Abschnitt beginnt mit dem Verb, auf das von den 250 Paragraphen und 98 Seiten desselben 95 bezw. 37 entfallen, während die mehr oder minder flexiblen Wortarten in 121 Paragraphen bezw. 46 S. dargestellt sind. Auch der grammatische Text weist manche verwandtschaftliche Seiten auf; dagegen sind dessen auch hier immer noch zahlreichen, wenn auch nicht mehr so massigen Beispiele fast sämtlich andere, da sie eben dem so bedeutend veränderten Lesestoffe, namentlich dem des unter b) angezeigten Buches, entlehnt sind. Außer einigen Umstellungen bezw. Umänderungen des Stoffes namentlich in der äußeren Aufeinanderfolge einzelner Partieen desselben, ist bezüglich seiner inneren Ausführung besonders hervorzuheben, daß dieses Buch wesentlich der Satzlehre dient, und daß auch da, wo Zusammenstellungen und Aufzählungen in der Formenlehre noch systematisch gegeben werden mußten, die syntaktischen Elemente dominieren oder wenigstens in hervorragender Weise sich zugleich mit geltend machen. In allen Partien aber ist der Text nach beiden Seiten hin kürzer und auch, namentlich was die Terminologie betrifft, einfacher bezw. allgemeinverständlicher gehalten. Ganz neu und eigentümlich sind hier die zwischen eingestreuten Exercises, welche englische Fragen über den betr. grammatischen Lehrgehalt stellen und in Answers dazu darstellen, wie andere Punkte der Satzlehre ähnlich beantwortet werden können. Über den Prädikatsbegriff u. ä. sind wir immer noch andrer Meinung. Abgesehen davon können wir aber den Büchern unsre Empfehlung nicht versagen.

13. Prof. Dr. **E. Wilke**, Einführung in die englische Sprache. Ein Elementarbuch für höhere Schulen. 5., verb. Aufl. der Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen. X u. 254 S. Leipzig 1905, R. Gerhard. 1,80 M.

Nachdem die 2. Auflage dieser Stoffe zu englischen Gehör- und Sprechübungen im 42. Jahrg. S. 373 f., die 3. im 47. Jahrg. S. 541 f., die 4. im 50. Jahrg. S. 478 empfehlend angezeigt worden sind, ist für die vorliegende 5. nur übrig zu bemerken, daß ihr als buchhändlerische Anzeige eine Gebrauchs-Anweisung beigegeben ist, ferner Angaben zur Verwendung von Lesestücken zu Übungen gemacht werden und der deutsche Text in neuer Orthographie wiedergegeben ist. Im übrigen ist die nun bewährte Fassung beibehalten worden.

II. Grammatiken allein.

1. Dr. **K. Reichel** u. Dr. **M. Blümel**, Lehrgang der englischen Sprache: Schulgrammatik. 209 S. Breslau 1905, Trewendt & Granier. 2 M.
2. Prof. **W. Swoboda** u. Prof. **K. Kaiser**, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Handelsschulen. Schulgrammatik. VIII u. 125 S. Wien 1905, F. Deuticke. 1,90 M.

Die unter 1 genannte Schulgrammatik wurde oben (I, 7/8 b), die unter 2 ebenfalls da (I, 10/12 c) im Zusammenhang mit dem ganzen Lehrgang besprochen. Es ist aber jede nach Text und Beispielen so gehalten, daß sie auch unabhängig von dem betr. Lehrgang für sich allein benutzt werden können.

3. Prof. **B. Röttgers**, Englische Schulgrammatik. XII u. 280 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. Geb. 2,80 M.

Diese englische Schulgrammatik will als ein Seitenstück zu der von uns zuletzt im 46. Jahrg. S. 620 angezeigten französischen Schulgrammatik von K. Kühn aufgefaßt sein. Nach Gang und Anlage, sowie in der äußern Gestaltung des bezüglichen Lehrstoffes ist sie es auch. Was dagegen die inneren treibenden Gründe zu den betreffenden sprachlichen Erscheinungen, oder, wie es Kühn früher nannte, ihr „Prinzip" betrifft, so konnte natürlich ein Parallelismus der Auffassung und Darstellung derselben natürlich nur überall da aufgezeigt und durchgeführt werden, wo ein solcher wirklich vorliegt und, ohne der einen oder der andern der beiden Sprachen Gewalt anzutun resp. ohne dem Verfasser selbst eine Zwangsjacke anzulegen, offenbar und deutlich nachgewiesen werden kann. Wenn eine Parallelgrammatik die ihr von der Natur der betreffenden Sprachen selbst gesteckten Grenzen überschreitet, so können Irrtümer in Auffassung und Darstellung wenigstens auf dem eigensten Gebiete der einen von den beiden Sprachen nicht ausbleiben, und so müssen solche Rufe zur Wehr gegen dergleichen Versuche erschallen, wie sie vor einigen Jahren in einer westfälischen und vor ca. 2 Jahren in einer thüringischen Programmabhandlung gegen die Parallelgrammatiken der Reformanstalten ertönten. Der Verfasser hat sich vor dieser Suche nach Parallelismus um jeden Preis wohl gehütet, und sich mit Recht daran genügen lassen, nur bei solchen Einzelheiten auf Verwandtes und Ähnliches in der andern Sprache hinzuweisen, welche dergleichen wirklich enthalten und darstellen. Manchmal hat er in dieser Beziehung auch auf das Deutsche zurück- bezw. hinübergegriffen und durch Aufweisung wirklicher oder auch Zurückweisung angeblicher Ähnlichkeiten gerade in unsrer — und doch zu einem großen Teile auch des Englischen —

„Muttersprache" wertvolle Hilfsmittel für das Verständnis der Übereinstimmung oder auch Nichtübereinstimmung beider Schwestersprachen miteinander gegeben. Wir würden sogar meinen, daß manches, worin beide Sprachen vollständig übereinstimmen, eben von dem Deutschen aus als vollständig bekannt hätte vorausgesetzt und als in keiner Beziehung den Sprachcharakter des Deutschen verleugnend hätte übergangen werden können. Wir fühlen uns zu dieser Bemerkung um so mehr gedrängt, als es zuweilen den Anschein hat, wie wenn der Verfasser sich zur Aufstellung von Abweichungen viel mehr von Rücksichten auf das Übersetzen in das Englische als in das Deutsche habe leiten lassen, mag man nun den Begriff des Her-Übersetzens verstehen wie man will. Diese Bemerkung hat natürlich besonderen Bezug auf die Art der Darstellung gewisser syntaktischer Beziehungen und Verhältnisse. Betreffs der eigentlich sog. „Grammatik" ist auch hier die enge Verbindung von Laut- und Formenlehre zu rühmen. Wie wir schon früher bei den Werken von Sweet, Viëtor u. a. zeigen konnten, ist hierüber auch bezüglich dieses Buches zu sagen, daß dadurch so manche angebliche Unregelmäßigkeit als etwas Regelmäßiges empfunden und infolgedessen auch ihre Aneignung erleichtert und beschleunigt wird. Wenn schon hierzu, auch vom Standpunkte der Induktion aus, die Beibringung einer erheblichen Menge von Beispielen und also auch von Wortstoff gefordert wird, so wird eine verhältnismäßig massige Aneignung des letzteren nicht bloß durch die den einzelnen Beispielen beigegebenen Ableitungen überhaupt gefördert, sondern auch durch die der Wortableitung ausdrücklich gewidmeten Kapitel im besondern. Die in diesem Teile des Buches aufgestellten, auf sorgfältiger Auswahl beruhenden oder auch erschöpfend behandelten Wortlisten finden ebenso wie die im syntaktischen Teile vorkommenden unsre volle Billigung. Nichts führt mehr in das Operieren mit einer fremden Sprache ein als das Erlernen und Behalten solcher Listen, noch dazu, wenn man, wie es doch bei dieser Methode der Fall sein soll, eine vorhergehende — wenn auch beschränkte — Anschauung voraussetzen kann und darf. Die Satzbeispiele schließen sich freilich nicht ausdrücklich an ein bestimmtes, vorher oder gleichzeitig benutztes Lese- und Übungsbuch an, aber sie sind einmal so gehalten, daß sie meist auch ohne Kenntnis ihres besondern Zusammenhanges inhaltlich ohne weiteres und leicht verständlich sind, andererseits sind sie stets vorangestellt, so daß sie auf jeden Fall immer selbst und ohne sonstige Vermittlung den Anschauungs- und Induktionsstoff für die ihnen folgende Belehrung bezw. Regel enthalten und nur von sich aus das Interesse nunmehr ausschließlicher auf das Sprachliche zu konzentrieren imstande sind, als es der Fall sein würde, wenn auch auf das Sachliche bezw. den Zusammenhang und Fundort der betr. Stelle eingegangen werden müßte. Den durchweg kurz gefaßten Beispielen und Regeln sind, wo die Fassung der Regeln durch die betreffenden Hinweise erschwert oder aufgehalten worden sein würde, öfters besondere Fußnoten beigegeben, welche einen Einblick in die psychologischen Gründe für besondere einzelne syntaktische Erscheinungen gewähren sollen, wie z. B. bei solchen deutschen) reflexiven Verben wie „sich freuen" oder reziproken wie ‚sich treffen' oder wie beim Infinitiv mit verschiedenen Objekten bezw. Subjekten oder beim Gerundium in bezug auf die Entscheidung zwischen Genitiv oder Akkusativ vor demselben oder bei der Lehre vom Modus bezw. der wichtigen Wahl seiner Tempora oder bei dem Übergang des

coordinierenden Sinnes bezw. Gebrauches gewisser Konjunktionen in den subordinierenden oder von Adverbien in Konjunktionen usw. (Über die Herkunft des a in to go a-hunting oder im distributiven Gebrauche hat Referent eine andere Meinung, die näher auszuführen hier zu weit führen würde). In § 281 würde auch das positive so — as (be so Kind as to give me . .) angeführt werden müssen). Wie in der eigentlichen Satzlehre so manche Erscheinung auch durch Stellung und Ton erklärt ist, so zeichnet sich die Darstellung der Präpositionen und ihres besonderen Gebrauchs durch sorgfältiges und vergleichendes Eingehen auf ihre Grundbedeutung aus: ein Verfahren, durch welches in der Tat manche Schwierigkeit in ihrem Gebrauche erleichtert, wenn nicht ganz gehoben wird. Die Lautlehre umfaßt 39 Paragraphen auf 36 Seiten, die Formenlehre 94 (71), die Syntax 290 (140). Ein Anhang gibt noch 1. eine kurze Verslehre (5 S.), 2. die wichtigsten Synonyma (11 S.), deren unterscheidende Bedeutung mehr aus den beigegebenen Beispielen erkannt werden soll, als daß sie textlich erläutert wird, 3. eine Übersicht der gebräuchlichen grammatischen Bezeichnungen (3 S.) und 4. häufig gebrauchte Abkürzungen im schriftlichen englischen Verkehr (1 S.). Ein ausreichendes Register (15 S.) macht den Schluß des empfehlenswerten und wegen seiner zum Teil ganz neuen Bahnen jedenfalls anregungsreichen Buches.

III. Lesebücher.

1. Prof. **B. Röttgers**, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit 35 in den Text gedr. Illustrationen u. 3 farb. Übersichtskarten. X u. 352 S. Bielefeld 1906, Velhagen & Klasing. 3,50 M.

Bei der Auswahl der Texte dieses Lesebuches ging der Verfasser davon aus, nur echt englisches Sprachgut zu bieten für Stoffe, die sich auf englisches Fühlen, Denken und Leben bezögen, und die nicht bloß nach dieser Seite hin Anschauungsmaterial genug enthielten, sondern auch grammatisch und stilistisch zur Einführung in die Sprache, oder sagen wir lieber zur Bewegung in der Sprache sich verwerten ließen. Demgemäß treffen wir namentlich im ersten Teil auf Stücke von ziemlich einfacher sprachlicher Form, während diejenigen der folgenden Teile, namentlich des 5.—7. darunter, von dem 8. Teile (Poetry) ganz abgesehen, u. a. Abschnitte aus Dickens, Roscoe, Emerson, Escott, Thomson, Hume, Seeley, W. Pitt, Green, Macaulay, Graham, Creighton, Ruskin, Thoreau aufweisen. Die Hauptmasse des Stoffes lieferten die Royal Star, Premier, Prince, Princess und Temple Readers, die Union Jack Readers, der Royal Atlas Reader, sowie die englischen Schulbücher von O. Arnold Forster. Anderes ist wohl auch bereits vorhandenen deutschen Schulausgaben bezw. Bearbeitungen, wie z. B. Klapperichs Picturesque and Industrial England oder Leitritz' The British Isles entlehnt. Die dem Texte eingedruckten oder beigegebenen Bilder und Karten halten die aus dieser Lektüre gewonnenen Eindrücke nur um so fester. Der ganze Lesestoff zerfällt in 8 Abschnitte: I. 27 bezw. 38 Nummern zum Schul- und täglichen Leben in den Jahreszeiten und ihren Beschäftigungen; II. 22 Erzählungen, Märchen, Fabeln u. dergl.; III. 24 Nummern „Gemeinnützige Kenntnisse" (Zeit, Geld, Nahrung, Kleidung, Elemente und Naturerscheinungen, Familien- und Geschäftsbriefe); IV. 26 Nummern zur Geographie der britischen Inseln (bevorzugt ist London) und 6 Nummern über das Kolonialreich; V.

21 bezw. 30 Nummern über die Geschichte von England und seinen Kolonien; VI. 8 Bilder aus der englischen Literaturgeschichte; VII. 7 Züge aus dem sittlichen bezw. sozialen Leben; VIII. 47 Gedichte, von denen sehr viele natürlich zum eisernen Bestande englischer Lesebücher gehören. — Diesem 331 Seiten umfassenden Lesetexte folgen sachliche Notizen, welche ihm nach Seiten- und Zeilenzahl folgen, endlich eine Zusammenstellung der englischen Könige (seit Wilhelm d. E.), Maße und Gewichte. Wie dieses Buch als Lesestoff zu der eben angezeigten Grammatik desselben Verfassers gelten kann, so „wird das demnächst erscheinende Übungsbuch zeigen, wie die Stücke in grammatischer Hinsicht verwertet worden sind und noch weiter vom Lehrer ausgebeutet werden können." Ebenso wird ein vollständiges Wörterverzeichnis zum Lesebuche getrennt herausgegeben werden. Es würde dann nach Veröffentlichung des versprochenen Übungsbuches ein vollständiges Pendant zu Kühns Schulgrammatik, zu dessen Lesebuch (La France et les Français) und zu dem Lehr- und Übungsbuch von Kühn und Diehl geschaffen sein und benutzt werden können.

2. Prof. Dr. **W. Steuerwald**, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Mit Wörterbuch. 3. Aufl. VIII u. 390 S. Stuttgart 1906, Muthsche Verlh. Geb. 3,20 M.

Die erste Auflage dieses Lesebuches wurde im 39. Jahrg. S. 370, die zweite im 44. Jahrg. S. 403 angezeigt. Die vorliegende dritte weist wesentliche Veränderungen und Verbesserungen auf, nicht in bezug auf die Anordnung und Einteilung des Stoffes im ganzen: Da bilden die — zum Teil neuen — Briefe jetzt eine besondere, die sechste, Gruppe für sich, während sie früher mit der letzten (5.) Gruppe vereinigt waren; ebenso bildet die Weltgeschichte bezw. die politische Geschichte Englands und die englische Literaturgeschichte jetzt je eine Gruppe für sich, während sie früher 3 Unterabteilungen zu der Gruppe „Geschichte, Mythologie und Sage" bildeten: eine Überschrift, unter welcher übrigens die eben erwähnten ersten 2 Unterabteilungen auch jetzt noch zusammengefaßt sind. Ganz neu ist die 7. Gruppe: Materials for Conversation. Dialogues. Die Einführung dieser Gruppe bringt uns auf die wesentliche, und nur zum Vorteil des Buches ausgeschlagene Veränderung in bezug auf dessen Inhalt: von den 72 Nummern der ersten Gruppe sind nur noch 37 beibehalten, die ausgemerzten 35 nur durch 11 andre (namentlich naturgeschichtliche) ersetzt worden (54 S.); von den 15 Stücken der 1. Unterabteilung der 2. Gruppe, allgemeine Geschichte, sind nur 6 beibehalten, von den 33 Stücken von deren 2. Unterabteilung, englische Geschichte, sind 15 ganz ausgemerzt und nur durch 6 andere ersetzt worden (47 S.); von den 28 Stücken zur englischen Literaturgeschichte sind 9 ausgemerzt und nur durch 2 andere ersetzt worden (44 S.). Nur die nächste Gruppe Geographie. England und die Engländer weist einen dem Abgang (namentlich der nicht rein auf England bezüglichen) entsprechenden Zugang von 10 Stücken auf (37 S.). Die früher 4. (jetzt 5.) Gruppe (Rhetorisches) ist auf 3 Beiträge reduziert, welche sämtlich neu sind (5 S.). Der Inhalt der jetzigen 6. Gruppe ist schon oben angedeutet worden (23 Briefe auf 14 S.). Der der 7. Gruppe beschäftigt sich in 30 Lesestücken und 12 Gesprächen mit Schule und Unterricht, Schulzeit, Haus und Hauseinteilung, Garten, Stadt, Körper und Krankheiten, Kleidung und Nahrung, Familie und Wohnung, Zeiteinteilung, Jahreszeiten,

Gewerben und Handwerkern, Münzen, Maßen und Gewichten, Hotelleben, Reisen, Zoll-, Post- und Bankhaus (34 S.). Die früher 5. Gruppe ist ganz weggefallen, nicht ohne 2 Stücke an die erste abgegeben zu haben. Die früher 6. (jetzt 8.) Gruppe enthält von deren 76 Nummern nur noch 39 (34 S.). Auf jeden Fall ist der Lesestoff seiner Anordnung nach jetzt übersichtlicher, seinem Inhalte nach jetzt einheitlicher gestaltet. Dem allein 426 Seiten umfassenden Text der vorigen Auflage schlossen sich an 20 Seiten ‚Anmerkungen' und 8 Seiten ‚Aussprache der Eigennamen'. Erstere sind hier ganz weggefallen, letztere sind in das hier ganz neu beigegebene alphabetische englisch-deutsche Wörterverzeichnis (80 S.) mit aufgenommen. Das für dieses geltende Ausspracheverzeichnis aber ist schon dem natürlich gleichfalls ganz neuen dem Gang der betreffenden Stücke folgenden Wörterverzeichnis (22 S.) zu den Konversations- und Gesprächsstücken vorgedruckt. Jetzt sind auch Druck und Ausstattung besonders zu loben.

3. Dir. Dr. H. H. **Wingerath**, New English Reading-Book for the Use of Middle Forms in German High-Schools. 2nd Edition. Revised and enlarged. XII u. 376 S. Köln 1905, M. Dumont-Schauberg. Geb. 3,50 M.

Die Hauptmasse dieses im 47. Jahrg. S. 548 ff. angezeigten und wegen seiner allgemeineren Bildungstendenz besonders empfohlenen Lesebuches ist nach Einteilung, Inhalt und Umfang dieselbe geblieben wie in der ersten Auflage. Nur in X, 219 ist Classical Education von Arnold neu eingesetzt; die vorher dort gestandenen Advantages of the Division of Labour aber sind in den — ganz neu angefügten — 3. Appendix übernommen worden. Dieser Anhang behandelt 7 Kapitel aus der Political Economy (10 S.): 4 von W. St. Jarons (Production of wealth, Division of Labour [s. o.], Strikes and Lockouts, Money), je 1 von Mrs. Fawcett (Introduction), Chambers (Labour) und Mrs. Miller (Insurance): eine Beigabe, die nicht bloß tatsächlich lehrplanmäßig zu rechtfertigen ist, sondern auch propädeutisch anregend wirken kann. Eine schöne große Karte von Großbritannien und Irland mit Seitenplänen von London und Liverpool ist eine willkommene Zugabe zu dem auch jetzt wieder empfehlenswerten Buche.

IV. Übersetzungsbücher.

1. Englische Übungsbibliothek No. 21. Ludwig Fulda, Unter vier Augen. Lustspiel in einem Aufzug zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Englische, bearb. von Prof. Dr. Ph. Hangen. VIII u. 83 S. Dresden 1905, L. Ehlermann. 80 Pf.

Zum letzten Male wurde über diese Sammlung im 55. Jahrg. S. 623 gesprochen. Der vorliegende 21. Band derselben bietet das bekannte Fuldasche Lustspiel im Reclamschen Texte, dessen klare, einfache und lebendige Sprache und Handlung sich insofern ganz gut zum Übersetzen ins Englische eignet, als darin eine reiche Auswahl von Redensarten aus dem täglichen Verkehr vorkommen. Wo es der Übersetzung des Schülers an Geläufigkeit und Richtigkeit fehlen könnte, da helfen die Übersetzungen und Übersetzungsbeihilfen der Fußnoten ebenso trefflich nach, wie das beigegebene Wörterbuch, welches seinerseits, weil es sich nicht immer bloß auf einen Ausdruck beschränkt, auch zu synonymischen Erörterungen oder Sprechübungen überhaupt benutzt werden kann. Die biographische Einleitung (V S.) ist ebenfalls zum Hinübersetzen eingerichtet. Der Text mit den Fußnoten umfaßt 41, das alphabetische deutsch-englische Wörterbuch 42 Seiten.

V. Konversation.

1. **K. Heine**, Einführung in die englische Konversation auf Grund der Anschauung nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Mit einer kurzgefaßten Grammatik als Anhang. Für die Hand der Schüler bearb. 3. Stereotyp-Aufl. VIII u. 150 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 1,80 M.

Die zweite Auflage dieses empfehlenswerten Buches wurde im 55. Jahrg. S. 624 angezeigt, wo auch die Verweise auf die Besprechung der ersten Auflage, sowie des Planes und Ganges der Heineschen Konversationsbücher überhaupt zu finden sind.

VI. Vokabularien.

1. **A. Seidel**, Sammlung kleiner systematischer Vokabularien der modernen Sprachen. Kleines systematisches Vokabular der englischen Sprache. Enthaltend 4000 Wörter in 15 Hauptgruppen und 100 Unterabteilungen. Mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache. Für die Schule und den Selbstunterricht von A. Seidel. VIII u. 88 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 1,30 M.

Die 15 natürlich gegebenen Hauptgruppen dieses Vokabulars sind: 1. allgemeine Begriffe; 2. Gott, Religion, Kirche; 3. Welt, Erde, Himmelserscheinungen, Wetter; 4. Die Naturreiche; 5. Leib und Seele des Menschen; 6. Der moralische Mensch; 7. Der kranke Mensch; 8. Familie und Verwandtschaft; 9. Menschliche Bedürfnisse. Nahrung, Kleidung und Wohnung; 10. Schule und Bildung; 11. Die menschliche Arbeit; 12. Staatliche Ordnung und Obrigkeit; 13. Krieg und Frieden; 14. Kunst und Wissenschaft; 15. Vergnügungen, Spiele, Feste. Durch die Zerlegung dieser Hauptgruppen in die oben angegebene Zahl von Unterabteilungen sind kleinere Abschnitte entstanden, von denen wenigstens einer wöchentlich gelernt werden kann, so daß der Inhalt des Buches nach spätestens 2 Jahren vollständig in den Köpfen der Schüler sein müßte. Der nach dem häufigeren Vorkommen ausgewählte Wortstoff dürfte kaum wesentlich vermehrt oder verkürzt werden müssen. Der durchgängig mit Aussprachebezeichnung versehene Wortstoff wird von Fußnoten begleitet, welche entweder kleine sachliche Notizen oder kurz gehaltene synonyme Angaben enthalten. Dem Ganzen gehen zwei Abschnitte voraus: I. Die Aussprachebezeichnung mit meist neuen Zeichen, bei welchen nur das gänzliche Fehlen von Kürzezeichen auffällt und die alleinige Verwendung von Längezeichen über oder unter dem Vokal (ja auch beider zusammen wie in ē, ō) für den Anfang wenigstens eher verwirrend als klärend wirken kann. II. über Wortbildung. Hier kann die Einsicht in die „Ableitung durch Endungen von romanischen Stämmen" und in die „Ableitung durch Endungen von germanischen Stämmen" erschwert, ja verwirrt werden, wenn da als Beispiel zu — cle angegeben wird fascicle, zu — ary granary, zu — ate consulate, zu — ice avarice, zu — tion consolation, zu — tor actor, zu — hood manhood, zu — dom kingdom, zu — ery bakery, (fälschlicherweise auch § 15 genannt!); denn diese Wörter sind doch keine erst im englischen Sprachgebiete abgeleiteten oder erst auf englischem Boden durch Ableitung entstandene Wörter! Was aber das systematische Vokabular selbst angeht, so ist an ihm weder bezüglich des Inhalts und Ganges noch des Druckes und der Ausstattung überhaupt schwerlich etwas auszusetzen.

2. **A. Seidel**, Der Sprachschatz des Kaufmanns. Terminologie des Handels in systematischer Anordnung. I. Für Deutsche und Engländer: Mercantile Terms systematically arranged for Englishmen and Germans. X u. 170 S. Berlin 1905, H. Spamer. 1,75 M.

Der Verfasser bezeichnet mit Recht als den gemeinsamen Unterbau für alle, die fremde Sprachen lernen wollen, das Studium der Formenlehre und Syntax, die Kenntnis der von Angehörigen aller Stände und Berufe gebrauchten Wörter und die Phraseologie der betreffenden Sprache. Derjenige aber, der sich für einen bestimmten Beruf vorbereiten will, muß auch die Wörter und Phrasen, die diesem Berufe eigentümlich sind, seinem Gedächtnis besonders einverleiben, also auswendig lernen, um nicht immer, sei es beim mündlichen oder beim schriftlichen Gebrauche der Sprache von seinem Wörterbuch abhängig sein zu müssen. So zerfällt denn dieses Vokabular des Kaufmanns in 20 Gruppen mit 62 Unterabteilungen. 1. Allgemeines über den Handel; 2. Die Handelszweige; 3. Errichtung, Betrieb, Umwandlung, Verkauf, Auflösung eines Geschäfts; 4. Das Personal und seine Obliegenheiten; 5. Kontor-, Laden- und Lagerbetrieb; 6. Korrespondenz; 7. Buchführung; 8. Geldwesen und Kassenführung; 9. Geldsurrogate; 10. Maße und Gewichte; 11. Bank und Börse; 12. Spedition und Reise; 13. Post, Telegraphie, Fernsprechwesen; 14. Steuern und Zölle; 15. Versicherungswesen; 16. Besondere Einrichtungen im Dienste des Handels; 17. Handelsrecht; 18. Verkehr mit dem Gericht; 19. Die Waren. Allgemeines; 20. Warenverzeichnis. Auch hier ist den Wörtern durchgängig die Art ihrer Aussprache beigegeben freilich in einer zuweilen recht barbarischen und nicht immer einwandfreien Bezeichnung (man vergl.: sábdschäkt, 'ngēdsch, 'ploim 'nt, ir' prō' tsch' bl, k'nwō'rs'net, k'nschjänsch's, lai' bi'liti, sosai'ti etc,)! Mit der Angabe der einzelnen Wörter ist überall ihre Verwendung in Redensarten angegeben und verbunden, so daß der Besitzer dieses Sprachschatzes bei dessen Benutzung wohl kaum in Verlegenheit geraten dürfte, namentlich wenn dem Buche bei einer neuen Auflage ein alphabetisches Verzeichnis der Stichwörter und ihres Fundortes beigegeben würde!

VII. Phraseologie.

1. **A. Seidel**, Sammlung von Phraseologien der modernen Sprachen. Phraseologie der englischen Sprache. In systematischer Anordnung, zum Gebrauche in Schulen und beim Selbstunterricht. Von A. Seidel. IV u. 104 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 1,50 M.

Das wegen seiner äußeren Ausstattung und inneren Fassung gleich entsprechende Buch geht von der ganz richtigen Behauptung aus, daß Beherrschung der Grammatik und Einprägung eines großen Wortschatzes noch nicht genügen, um eine Sprache korrekt zu sprechen (doch auch: zu schreiben?); daß der Lernende sich vielmehr auch noch auf dem weiten und schwierigen Gebiete der Phraseologie zu orientieren habe, um sich dem Sprachgeist entsprechend in dem fremden Idiom ausdrücken zu können. Hierbei wird unter Phraseologie nicht allein die Gesamtheit der Phrasen, sondern auch die Lehre von den Phrasen verstanden, d. h. von der Art, wie die Sprachangehörigen einen bestimmten Gedanken mit Vorliebe bezw. ausschließlich auszudrücken pflegen. Warum dieser oder jener Gedanke in der einen Sprache nun gerade so ausgedrückt werden muß und in einer andern Sprache nicht anders ausgedrückt werden kann, hätte in § 5 näher begründet werden können

bezw. müssen. Es wird nach der Verschiedenheit der Länder und Völker in bezug auf ihre Phraseologie im allgemeinen nun ferner hingewiesen auf den nach Ständen und Berufsklassen im besondern verschiedenen Phrasenschatz desselben Volkes. Nach einem sehr kurzen (immerhin einiger Beispiele und tieferer Begründung bedürftigen) Hinweise auf die größere oder geringere Verschiedenheit der Phraseologie mancher Völker wird zum Schlusse dieser Einleitung der Begriff ‚idiomatische Phrasen' und der der ‚Phrasen im engern Sinne' erörtert und in seine einzelnen Teile zerlegt. Die nun folgende phraseologische Zusammenstellung ist gegründet darauf, daß „die Phrase ist eine grammatische Verbindung, die durch den Sprachgebrauch mehr oder weniger fest geworden ist und in Form oder Sinn meistens eine Abweichung vom Gewöhnlichen zeigt."

Dementsprechend wird nun zunächst behandelt und dargestellt die Phrase von grammatischen Gesichtspunkten aus: des Artikels Fehlen und Stehen, des Hauptwortes Verbindung oder Zusammensetzung, das Fürwort (besonders bedacht ist das sonst oft so stiefmütterlich behandelte „es), das Eigenschaftswort als Attribut, Prädikat und Substantiv, das Zeitwort (in besonderen einzelnen Punkten), das Zahlwort, adverbiale Redensarten (die präpositionalen Verbindungen sind besonders betont), die Präpositionen (nach Substantiven, Partizipien und Adjektiven). Es folgt nun die Phrase von rhetorischen Gesichtspunkten aus: Wiedergabe einfacher Begriffe durch mehrere Wörter, biblische Redensarten. Bei dieser Gelegenheit wird ein ziemlich umfangreiches (vom Englischen ausgehendes) alphabetisches Verzeichnis idiomatischer Redensarten gegeben, bei denen wir nur die hier (wie überall) beigegebene deutsche Übersetzung zuweilen in anderer und dem Englischen sich mehr anschließender bezw. annähernder Fassung hätten sehen mögen. Dasselbe gilt von den bildlichen Redensarten, die nun folgen. Diese beiden Zusammenstellungen nehmen die Hauptmasse des Buches ein: das Verzeichnis der bildlichen Redensarten wird in drei Kolonnen mitgeteilt: Bildliche Redensart, Wörtliche Bedeutung, Deutsches Gegenbild. Als Teilungsgrund wird allein die alphabetische Aufeinanderfolge der betreffenden Stichwörter bezeichnet werden müssen: hier hätte aber das Bild selbst bezw. dessen Grundgedanke das fundamentum dividendi abgeben müssen; gerade weil es sich um „Bilder" handelt, hätten die Anschauungsgebiete und -stoffe in Gruppen zusammengestellt bezw. nach Kategorien auseinandergehalten werden müssen. Wenn aber das nicht leicht zu machen war, so würde man wenigstens gern für diese letzten beiden Zusammenstellungen einen alphabetischen (am besten zweisprachigen) Index als Handleiter sich haben gefallen lassen.

VIII. Komposition.

1. **G. Cameriynck**, A Handbook of English Composition. For the use of Continental Pupils. VIII u. 176 S. Leipzig 1906, F. Brandstetter. Geb. 1,60 M.

Der Verfasser begründet die Herausgabe seines Buches, von dessen Eigentümlichkeiten und Vorzügen wir sogleich reden werden, zunächst durch ein Geständnis: ‚Es war eine Täuschung zu glauben, daß da, wo die schriftlichen Arbeiten der Schüler ausschließlich auf dem mündlichen Sprachbetriebe ruhen sollten, das Lesebuch oder die Anschauungsstunde allein reichlichen Stoff dafür darbieten und passende Aufgaben

an die Hand geben würden.' Er erhärtet es durch die auf Erfahrung gegründete besondere Erkenntnis: ‚Die zum Gebrauche für englische Schüler bestimmten und in England schon vorhandenen Bücher dieser Art konnten im nichtenglischen Auslande nicht gebraucht werden, weil sie bei dessen Schülern eine Beherrschung der Sprache voraussetzen, welche sie nicht haben und nicht haben können, und weil sie sie gerade in dem im Stiche lassen, worauf da doch noch besonders geachtet werden muß, d. h. im Vokabular und in der Grammatik.' Er schließt den Kreis seiner Erfahrungen und Beobachtungen, indem er auf die allgemein zu Tage tretende Erscheinung hinweist, daß ‚die größere Freiheit, die man den Schülern für die Komposition in der fremden Sprache glaubte geben zu können, ja zu müssen, ein um so gefährlicheres Geschenk war, je unreifer an Alter und Weisheit diese Schüler waren.' „Denn wenn das betreffende Gebiet nicht mit festen Schranken umgeben und von bestimmten Grenzen eingeschlossen ist, dann lassen manche Schüler die Grammatik mit ihrer Phantasie ganz durchgehen, während andere kaum von der Stelle kommen." Von diesen grundlegenden Gedanken aus hat nun der Verfasser sein Buch angelegt und ausgebaut. Die Hauptmasse desselben wird gebildet durch 100 englische Stücke, von denen fast jedes durch ein Bild eingeleitet bezw. mit einem solchen geschmückt ist. Diese Bilder stellen dar: Tiere (Katze, Schwan, Tiger, Löwe, Bär, Esel), Pflanzen (Pilze und Pilzsucher, Edelweiß, Baumwolle und deren Gewinnung usw., Zuckerrohr und Zuckerfabrik), Wirtschafts- und Gebrauchsgegenstände (Teekanne, Teestube, Telephon, Buch und Buchdruck, Glas und Glasbereitung), Personen und Gegenstände aus Heer und Flotte (Union Jack, Tom Atkins, Schiffe, Hafen, Leuchtturm), Personen aus Sage und Geschichte (Dornröschen, Alfred der Große, Raleigh nach Millais, der zerstreute Dichter nach Hogarth), Verkehr und Verkehrsmittel (Post, Eisenbahn, Gefährte, Gasthaus, Handelsgeschäft, Einkauf und Verkauf, Rechnung und Quittung), Straßen- und Stadtleben (der „Strand", die „City", Hyde Park, Hampsteader Heide, Richmond, Tower, Parlamentshäuser, Port Sunlight), Reiseleben (Karte von Großbritannien), Familienleben (Kinder oder Erwachsene am Strande, Kinder beim Frühstück, Erwachsene beim Tee, das Haus und das Leben im Hause, das Leben im Hausboot), Stadt und Dorf, Winter- und Sommer-Tätigkeiten, Feste, (Weihnachten), Winter- und Berglandschaft, Gewitter und Ernte, Wasser- und Windmühle, Schule und Unterricht mit Brief und Stundenplan, Spiele und Sport (Regatta, Fußball [mit Rugby], Cricket, Croquet und Bogenschießen), lustige Begebenheiten aus dem Privatleben. Diese Bilder nun bilden einerseits die Grund- und Unterlage für textlich zusammenhängende Betrachtungen, Schilderungen, Erzählungen, Beschreibungen, Anekdoten, Mitteilungen aus Sage, Geschichte, Geographie, Natur- und Menschenleben; sie bilden aber auch anderseits nicht nur die Ausgangspunkte für eine Menge von (belehrenden und erklärenden) Fragen über die dargestellten Personen, Gegenstände und Ereignisse, sondern auch für eine Menge von weiter abliegenden Angaben überhaupt, deren Inhalt sich nicht ohne weiteres aus dem Bilde und dessen Anschauung ergeben kann. Jene zusammenhängenden Texte und diese Einzel-Fragen und Angaben, d. h. also der „Sachgehalt" des Buches bieten nun sehr oft, ja meistens auch den Anlaß zur Ermittelung oder wenigstens zur Kenntlichmachung des „Sprachgehaltes" der angeschauten, gelesenen und besprochenen Sachstoffe, und zwar sowohl hinsichtlich der

Formenlehre, wie der Syntax. In ersterer Beziehung dürfte doch des Guten zuviel getan sein, wenn z. B. noch auf das Plural -s beim Substantiv oder auf das Singular -s beim Verb ausdrücklich aufmerksam gemacht und auch eine Reihe von Satzübungen damit verbunden wird. Schülern, denen man diese Sachtexte, wenn sie auch im großen und ganzen ziemlich einfach gehalten sind, selbst zu lesen oder, wenn sie vorgelesen und vorgesprochen werden, zu verstehen und in Aufgaben zu behandeln (s. u.) zutraut, dürfte man doch auch wohl die Kenntnis dieser und ähnlicher elementarster Erscheinungen der Formenlehre zutrauen! — es müßte denn der Verfasser etwa damit gerechnet haben, daß sein Buch dem Anfangsunterricht überhaupt von vornherein zugrunde gelegt werden könnte: von sprachlichen Gesichtspunkten aus würde dem in der Tat kaum etwas im Wege stehen, eher von sachlichen Gesichtspunkten aus, da in dieser Beziehung zuweilen schon eine solche Kenntnis von geschichtlichen, geographischen, topographischen oder sozialen bezw. Verkehrs- und Wirtschaftsverhältnissen vorausgesetzt wird, wie sie eine Unterstufe auf diesem Gebiete überhaupt noch nicht haben kann. Anders ist es mit den sog. Unregelmäßigkeiten oder Einzelheiten und Feinheiten der Formenlehre: Die können auch auf einer Oberstufe noch als unbekannt vorausgesetzt oder wenigstens einer festeren bezw. systematischen Einprägung und Einübung bedürftig angenommen werden. Dagegen darf man sich mit allem einverstanden erklären, was der Verfasser in bezug auf Syntax und Stilistik gibt, vorschlägt und anrät, wenn freilich auch da manches so elementar gehalten ist, daß es auf einer höheren Stufe, als der Elementarstufe nicht mehr gesagt zu werden brauchte. Etwas anderes ist es immerhin mit den etwa dahin zielenden Aufgaben, wie Veränderung der Zahlformen, der Personen und Personalformen, der Zeiten und Zeitformen. Denn hierin kann einerseits ein stilistisches Moment mit liegen, wenn z. B. der Schüler aufgefordert wird, das, was von einem Gegenstande berichtet wird, diesen selbst erzählen zu lassen, oder wenn er über eine Geschichte, eine Naturerscheinung, eine Landschaft, eine Straßenszene usw. so berichten soll, wie wenn er sie selbst mit erlebt, beobachtet, durchwandert, mitgemacht hätte oder das noch tun wollte oder eben jetzt täte. In solchen Veränderungen kann anderseits aber auch ein syntaktisches Moment liegen, wenn z. B. Aussagen verneint oder bejaht, Fragen affirmativ oder negativ beantwortet werden sollen; wenn die direkte Rede in die indirekte Rede und umgekehrt gesetzt, eine Tatsache nur als Möglichkeit, eine Möglichkeit aber als Tatsache angesehen und behandelt werden soll; wenn Satzverbindungen in Satzgefüge und umgekehrt, Gespräche in Erzählungen und umgekehrt verwandelt werden sollen. Worin ein großer Teil der Aufgaben dieses Buches besteht, dürfte aus dem Vorausgehenden schon zur Genüge hervorgegangen sein. Wenden wir uns nun zu dem andern Teile derselben, durch welchen das Buch als ein „Handbuch der Komposition" auch von denjenigen angesehen werden muß, welche es auf Grund des Vorausgehenden nicht noch als solches ansehen möchten! Da begegnen uns zunächst: Muster von Briefen, und Anleitungen, selbst ähnliche zu schreiben; Einzelsätze, welche zu einem zusammenhängenden Stücke verbunden werden sollen; Gedichte, deren Inhalt oder Stimmung in Prosa wiedergegeben werden soll; Aufgaben zur Anstellung von Vergleichungen, oder zum Ausdruck des Gegenteils, oder zur Umschreibung bezw. zum Ausdruck der Ähnlich-

keit der Verhältnisse und Beziehungen (Synonyma); Aufgaben zur richtigen Zusammenstellung gegebener Subjekte und Prädikate oder sonstiger Satzglieder; Aufgaben zur Satzbildung bezw. zur Herstellung gewissermaßen neuer Stücke durch Veränderung aller seiner Sätze mit selbstgebildeten oder selbstabgeleiteten oder selbst zusammengesetzten Wörtern und Satzgliedern; Aufgaben zur Fertigung von Rechnungen und Quittungen; Aufgaben für Erkundigungen und Auskunftserteilungen; Aufgaben zur Erfindung und Darstellung ähnlicher Situationen mit Zugrundelegung von assoziations-verwandten Stücken; Aufgaben zu Rede und Gegenrede, also zur Debatte, über einen sich aus dem Lesestücke ergebenden Gedanken; Aufgaben zur Anfertigung von biographischen oder sonst historischen, aber auch geographischen Skizzen; Aufgaben zu kleinen Reisebeschreibungen u. dergl. Lese-, bezw. Unterhaltungsstücke sind wohl disponiert u. in entsprechende Abschnitte auch äußerlich sichtbar zerlegt, so daß auch hierdurch alles getan ist, um dieses Buch trotz seiner vielen der Ausfüllung der brackets, dots und blanks dienenden Aufgaben doch immer noch als ein „Handbuch der Komposition" bezeichnen zu können. Es gibt von S. 160 an noch eine Reihe von Proverbs, Quotations, eine Liste der starken Verben, ein Konjugationsschema und 7 Musterstücke ohne Aufgaben. Da in dem ganzen Buch nur englisches Sprach- und Satzmaterial vorkommt, kann es in allen Ländern des Kontinents benutzt, und muß es auch darum zur Benutzung eindringlichst empfohlen werden. Wenn man es als Lese- und Lehrbuch, als Übungs- und Konversationsbuch zugleich benutzt, wird es vortreffliche Dienste leisten.

IX. Ausgaben.

1. English Library. Dresden 1906, G. Kühtmann.

a) 37. Bdch. The Life of the Fields. By Richard Jefferies. In Ausgaben mit Anmerkungen und mit einem Wörterbuch zum Schulgebrauch herausgeg. von A. W. Sturm unter Redaktion von Prof. Dr. C. Th. Lion. Autoris. Ausg. IV u. 160 S., A. 8 S., W. 50 S. 1,20 M.

Das, wodurch sich Jefferies einer immer größeren Beliebtheit bei dem lesenden Publikum erfreut, sind nicht seine mehr oder mehr verunglückten Romane, sondern die Schilderungen des Landlebens und der Natur, die er als Sohn eines Bauern zur Genüge kennen zu lernen und zu beobachten Gelegenheit hatte, und die er mit einer in der Tat lebendigen Anschaulichkeit zu schildern versteht. Kein Besserer als Sir W. Besant hat dem bereits verstorbenen Verfasser ein Zeugnis der Anerkennung über die Schönheit und Wahrheit dieser Schilderungen ausgestellt. Es werden hier 14 solcher in sich abgeschlossener Aufsätze geboten, die des öfteren auch in das Großstadtleben übergreifen. Die sachlichen Anmerkungen dazu sind in Mappe extra beigegeben (8 S.), ebenso das alphabetisch angelegte Wörterbuch (50 S.) mit durchgängig beigegebener phonetischer Transskription. Inhalt und Form machen diese Auswahl für die Oberklassen empfehlenswert.

2/3. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von Prof. Dr. J. Klapperich. Glogau 1904/5, C. Flemming.

a) 31. Bdch. Ausg. A. (Einleitung und Anmerkungen in deutscher Sprache). Round about England, Scotland and Ireland. Ausgewählt und

erläutert von Prof. Dr. J. Klapperich. Mit 18 Abbildg. u. 11 Haupt- u. Nebenkarten. VIII u. 124 S. 1,20 M.

Es werden hier 37 einzelne Abschnitte geboten, von denen 4 den britischen Inseln überhaupt, 24 London und England gewidmet sind, während die übrigen auf Schottland und Irland entfallen. Sie machen hinreichend mit Land und Leuten, deren Handel und Gewerbe, Literatur und Staatsverfassung bekannt und lassen uns in anregender Weise Blicke tun in das Leben und Treiben Londons, in die Hauptsehenswürdigkeiten der Städte, sowie in die Berufsarten und Besonderheiten der Bewohner der betreffenden Landesteile. Die rein beschreibende Darstellung wechselt mit der in Briefform oder auch in gebundener Rede angemessen ab. Die Stücke sind entnommen dem Chambers's Combined Reader, dem Raleigh Geogr. Reader, dem King Alfred Reader, dem Gill's Geogr. Reader, Chambers's Journal, der Story of the West Country, dem Royal Osborne Reader, der Story of Scotland, den Werken von Mason, Collins u. a. Text 104 S., sachliche deutsche Anmerkungen 20 S. Die beigegebene Karte bietet mehr, als man sonst in solchen Ausgaben zu sehen gewohnt ist. Auch die eingedruckten Spezialkarten sind wegen ihrer Reichhaltigkeit hervorzuheben. Von den Bildern hat natürlich London den Löwenanteil bekommen. Das Heft ist für das 2. oder 3. Schuljahr als Klassen-, für die Oberstufe als Privatlektüre gedacht.

b) 33. Bdch. Parliament and Orators of Britain. Ausg. B. (Einleitung und Anmerkungen in deutscher Sprache). Edited, with Explanatory Notes by Prof. Dr. J. Klapperich. With 3 Illustrations. 122 S. 1,40 M.

Diese Sammlung enthält: 1. Lesestücke über das Parlament, seine Verfassung, Zusammensetzung und Funktionen aus Macmillan's History Reader, über den Westminster-Palast aus London Past and Present, über die Eröffnung der beiden Häuser des Parlaments am 2. Febr. 1904 aus The Times Weekly Edition; 2. Reden bezw. Redestücke aus je einer Rede von Lord Chatham (Regierungspolitik in Amerika), W. Pitt (Sklavenhandel), Sheridan (französische Invasion), Fox (französische Friedensversuche), Macaulay (Staat und Erziehung), Bright (Krimkrieg), Chamberlain (Home Rule) und 2 von E. Burke (Amerikanische Kolonien und Warren Hastings) im ganzen 99 S. Text; 3. biographische Angaben über die Redner (4 S.); 4. sachliche Angaben zum Verständnis des Textes (19 S.). Da schon viel geschichtliches Wissen und Verständnis dazu gehört, um diese Reden bezw. Auszüge mit Genuß zu lesen, so dürfte diese Sammlung nur für Oberklassen am Platze sein.

4. Französische und englische Schulbibliothek. Herausgeg. von Dr. O. E. A. Dickmann. Leipzig 1906, Rengersche Buchh.. Reihe A: Prosa.

a) 149. Bdch. Harold, the Last of the Saxon Kings, von Edward Bulwer Lytton. Für den Schulgebr. bearb. von Fritz Meyer. X u. 110 S.

Dieses Bändchen bildet gewissermaßen ein Seitenstück zu Freeman's Geschichte der normanischen Eroberung Englands, welche von demselben Bearbeiter in dieser Sammlung herausgegeben und im 57. Jahrg. auf S. 606 angezeigt worden ist; begegneten wir aber dort der streng geschichtlichen Auffassung des Historikers, so haben wir es hier nach Plan und Anlage, Inhalt und Sprache mit dem Werke eines Dichters zu tun, und zwar keines geringeren, als des durch seine historischen Romane wohl bekannten und gern gelesenen Bulwer. Wenn man aber vielleicht nicht jeden derselben ohne weiteres der Jugend in die

Hand geben möchte, so läßt sich das von Bulwers packender Darstellung und begeisterter, ja begeisternder Auffassung der Heldengestalt des jugendlichen letzten Heldenkönigs nicht sagen. Freilich mußte das Original um fast das Fünffache gekürzt werden, um Aufnahme in diese Sammlung finden zu können! Dies aber geschah, indem alles weggelassen wurde, was nicht in unmittelbarster Verbindung mit Harold oder Wilhelm dem Eroberer steht. Der Auszug setzt also gleich mit der Sendung Harolds zu Wilhelm und seinem Aufenthalte an dessen Hofe ein und gibt dann noch in 28 Abschnitten die Geschichte der politischen Verwickelungen bis zum Ausbruche des Krieges mit seinen Rüstungen und Aussichten, Siegen und Niederlagen auf beiden Seiten — Taillefer nicht zu vergessen — bis zum Tod und Grabe Harolds. Biogr. Einleitung 1 S., geschichtliche Einleitung 3 S., Text 95 S., deutsche Anmerkungen 12 S., ihr Verzeichnis 3 S.

5/6. Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller mit deutschen (Abt. A.) Erläuterungen. Gotha 1906, F. A. Perthes.

a) 53. Bdch. Alfred Tennyson, Poetical works. Für den Schulgebr. ausgewählt und erklärt von Prof. Dr. B. Herlet. XV u. 134 S. Geb. 1,20 M. Wörterbuch dazu (36 S.). 60 Pf.

Die Einleitung (IX S.), welche dem Texte vorausgeht, enthält eine völlig ausreichende Biographie des gefeierten Dichters mit chronologischer Berücksichtigung der Abfassung seiner Werke und verbreitet sich auf ihren letzten Seiten über die Veranlassung, Anlage, Reihenfolge und den Zusammenhang der Königsidyllen. Der Herausgeber hat sich bestrebt, die Anlage seiner Sammlung innerlich so zu gestalten, daß ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren erkennbar und möglich ist, wenn auch, rein äußerlich angesehen, ihre einzelnen Stücke möglichst nach der Zeit ihrer Veröffentlichung geordnet sind. Es sind im ganzen 11: Mariana, die Müllerstochter, die Maikönigin, Neujahrsabend, die Lotosesser (ohne den Choric Song), Dora, zu Hallams Gedächtnis, der Angriff der leichten Brigade, Enoch Arden (ganz), Gareth und Lynette, Arthurs Tod (die beiden aus den Königs-Idyllen, Tiresias und Überschreitung der Barre. Auf diesen Text von 95 Seiten folgen die (meist) sachlichen Anmerkungen mit 38 S. Das alphabetische Sonderwörterbuch zu dieser Auswahl ist durchgängig mit der für diese Schulausgaben gewählten phonetischen Transskription versehen.

b) 54. Bdch. Meisterwerke englischer Dichtung. Für den Schulgebr. herausgeg. von Dir. Dr. H. Jantzen. VI u. 159 S. Geb. 1,40 M. Wörterbuch dazu (30 S.) 40 Pf.

Dieses Bändchen will einige wegen ihrer literargeschichtlichen wie künstlerischen Vorzüge auch in den englischen Schulen hochgeschätzte Gedichte der englischen Lektüre auf deutschen Schulen zugänglich machen, aus denen sie bisher entweder wegen ihres Umfangs oder wegen Mangels einer Schulausgabe der betreffenden Autoren ausgeschlossen waren. Es sind entweder für einzelne Epochen der Geschichte der englischen Literatur bedeutsame (wie die Balladen) oder für die Geschichte der deutschen Dichtung wichtige Gedichte (wie Ossians Lieder oder Longfellow's Lied vom Schiffsbau, welches sehr an Schillers Glocke erinnert) oder auch solche, welche in ihrer Abgeschlossenheit, wie Miltons L'Allegro und Il Penseroso, sich besser für die Schule eignen, wie die schließlich doch ermüdenden oder nicht zum Abschluß zu bringenden Paradiese desselben Verfassers. Sie folgen sich hier nach der Zeit

ihrer Entstehung und eignen sich wegen mancher durch diese Anordnung nicht bedingter Schwierigkeiten am besten für die Oberklassen. Es sind im ganzen neun: Die alte (Volks-)Ballade „Chevy Chase," die 2 eben erwähnten Gedichte Miltons, Th. Grays Elegie in einem Dorfkirchhof, von Macpherson (Ossian) Selmas Sang, von Wordsworth der blinde Hochlandknabe, von Th. Moore das Paradies und die Peri, von Macaulay Horatius, und von Longfellow das oben erwähnte größere Gedicht. Jedem Gedichte geht eine biographische oder literarhistorische Einleitung voraus, welche auch auf seine Entstehungsgeschichte, seine Stellung zu der Gesamtheit der Produktionen des betreffenden Dichters, auf dessen Welt- und Lebensanschauung und dergl. gebührende Rücksicht nimmt. Diese Einleitungen umfassen ca. 18, der eigentliche Text 104 Seiten. Ihm folgt ein Verzeichnis der Eigennamen mit Angabe der Aussprache (3 S.) und die fast nur sachlichen Anmerkungen (33 S.). Das alphabetische Wörterbuch ist wie das des vorher besprochenen Bändchens bearbeitet.

7/8. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig 1905. G. Freytag.

a) J. A. Froude, Oceana. Für den Schulgebr. herausgeg. von Dr. E. Köcher. 148 S. Geb. 1,50 M.

Dem Texte geht ein englisches Vorwort voraus, welches sich an Saintsbury und Mc Carthy anlehnt und diesen folgend über des großen englischen Historikers und Prosaisten Froude Lebens- und Bildungsgang, wie über dessen Werke und Stil, Lebens- und Weltanschauung berichtet. Seine Oceana ist sehr geeignet zur Lektüre für Oberklassen nicht nur wegen der geographischen Einzelheiten — es handelt sich um eine Reise nach Australien und in die Südsee, — sondern auch wegen der steten Verbindung mit der geschichtlichen Entwickelung des eigentlichen und des Greater Britain, ganz besonders aber wegen der steten Hinweise auf die Beziehungen, welche zwischen der physischen und der sozialen bezw. volkswirtschaftlichen Lage einer Bevölkerung einerseits und deren politischen bezw. sittlich religiösen Stimmung und Betätigung andererseits bestehen: es sind neue glückliche „Englande", die da draußen entstehen und wachsen mit allen charakteristischen Merkmalen des alten, aber eben doch neue, welche in den kommenden Geschicken der Menschheit eine hervorragende, wenn nicht führende Stimme haben werden! Der eigentliche Text umfaßt 115 Seiten mit 7 Hauptteilen (die Kinder der See, die Kapkolonie, der indische Ozean, Australien, Fahrt nach Neuseeland, Sir Georg Grey's Insel — das über die Kapkolonie und die Buren Gesagte ist allein des Lesens wert!). Hierauf folgen die englisch geschriebenen sachlichen Anmerkungen (24 S.) und das Verzeichnis der Eigennamen (und Anmerkungen) mit durchgängiger phonetischer Transskription (4 S.). Das Buch kann bestens empfohlen werden.

b) William Howitt, Visits to Remarkable Places. Für den Schulgebr. herausgeg. von Dr. H. Hofmann. Mit 8 Abbildg. u. 2 Karten. 156 S. Geb. 1,50 M.

Die Einleitung zu diesem hübschen Bändchen verbreitet sich über W. Howitt und dessen z. T. in Gemeinschaft mit seiner Frau verfaßten Schriften. Von den in dem Original der ‚Visits to Remarkable Places' enthaltenen 32 Besuchen, sind hier 7 ausgewählt, aber zu Zwecken des Schulgebrauches auch noch gekürzt worden. Auch sie sind nicht bloß

geo- und topographisch interessant, sondern auch vom historischen Standpunkte aus sehr wertvoll, denn sie machen uns mit einigen der wichtigsten Personen und Ereignisse der englischen Geschichte bekannt. Es sind: Das Schlachtfeld von Culloden, Stratford-on-Avon und andere Erinnerungen an Shakespeare, Hampton Court, Tintagel in Cornwallis, Edge-Hill, Winchester mit 5 Unterabteilungen, Newcastle-on-Tyne. Dem 101 Seiten umfassenden Texte folgen deutsche Anmerkungen (39 S.) und das Verzeichnis der Eigennamen und Anmerkungen, ebenfalls mit durchgehends beigefügter phonetischer Transskription (6 S.). Porträts, Pläne und Ansichtsbilder sind fast nur dem Texte der Anmerkungen eingedruckt bezw. beigegeben und werden die Lesefreudigkeit bei der Benutzung dieses ebenfalls für die Oberklassen bestimmten Buches nur erhöhen.

9. Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Mit besond. Berücksichtigung der Forderungen der neuen Lehrpläne herausgeg. von L. Bahlsen u. J. Hengesbach. Abt. II: Englische Schriften. Berlin 1905, Weidmannsche Buchh.

a) 43. Bdch. The Growth of Great Britain by J. R. Seeley, being a Selection from the Author's ‚Expansion of England' and ‚Growth of British Policy'. Für den Schulgebr. herausgeg. u. erläutert von Dr. L. Fahrenberg. XII u. 156 S. 1,50 M.

Der Herausgeber sieht Seeley's wachsende Bedeutung als Schulschriftsteller begründet einmal in den echt national-englischen Stoffen, die wegen der Kolonialfrage und wegen ihres Zusammenhangs mit dem betr. Geschichtspensum sich ganz besonders für die Lektüre der Prima eignen, sodann in dem schlichten Stil und der sprachlich nicht besonders schwierigen Form, welche sie noch dazu auch für Sprachübungen als hervorragend geeignet erscheinen lassen. Aus dem ersten der im Titel erwähnten Bücher hat der Herausgeber Indien ganz weggelassen und auch die methodischen Bemerkungen über Geschichtschreibung möglichst unterdrückt. Aus dem zweiten derselben mit seinen zwei Bänden sind vor allem diejenigen Kapitel ausgewählt, die sich speziell auf englische Politik beziehen und diese in den bekanntesten geschichtlichen Ereignissen als wirksam darstellen. Der erste Teil ist in 11, der zweite in 12 Kapitel gegliedert, und außerdem durch Randbemerkungen zum Fortschritt im Inhalt in kleine und kleinste Partien zerlegt. Nach einer Einleitung über Seeley's Leben und Werke (2 S.) und einer Zeittafel von 1154—1864 (3 S.) folgt der Text zu I (59 S.) und zu II (69 S.), sodann die deutschen sachlichen Anmerkungen (25 S.) und das Sachregister zu diesen (3 S.) Von dieser durch besonders großen Druck ausgezeichneten Schulbibliothek wurde das letzte Mal im 47. Jahrgang eine Anzeige erstattet — nicht durch unsre Schuld! Über Seeley und sein ‚Wachstum Englands' vergl. auch 49. Jahrgang S. 483, über seine „Ausbreitung Englands" 57. Jahrg. S. 609.

10/13. Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Reform-Ausg. mit fremdsprachl. Anmerkungen. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing.

a) Nr. 12. The Sketch Book by Washington Irving. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Prof. K. Boethke and Lindenstaed. Vol. I. XIII, 120 u. 40 S. 1,10 M.

Nach einer sehr anregend auf Englisch geschriebenen biographischen Skizze und einer ausreichenden Charakterisierung von Irvings schriftstellerischer Bedeutung im allgemeinen und des Skizzenbuches im be-

sonderen folgt der Text zu Rip van Winkle, Landleben in England, Weihnachten, Postkutsche, Weihnachtsabend, Weihnachtstag, Weihnachtsmahl, indianische Charakterzüge. Die englischen Anmerkungen erläutern fast nur Sachliches, selten Sprachliches.

b) Nr. 16. Little Lord Fauntleroy by F. H. Burnett. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by H. Reinke and J. W. Stoughton. IV, 141 u. 12 S. 1,10 M.

Auf die kurze biographische Einleitung folgt der wie auch in anderen Ausgaben gekürzte Text, zu dem das Heft mit den englischen Anmerkungen nicht allzuviele sprachliche, aber mehr sachliche enthält.

c) A Christmas Carol being A Ghost Story of Christmas by Ch. Dickens. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by Prof. Dr. O. Thiergen and J. W. Stoughton. 128 u. 38 S. Geb. 1,10 M.

Von den 128 Seiten eigentlichen Textes entfallen zehn auf die Lebens- und literaturgeschichtliche Einleitung zu Dickens und seinen Werken. Die englisch geschriebenen Anmerkungen behandeln, wie es bei Dickens nötig ist, mehr sprachliche Einzel- und Eigenheiten, während das sachliche Gebiet schon durch die Natur des Gegenstandes mehr zurücktreten konnte. Dem Texte ist ein Porträt Dickens' beigegeben.

d) Nr. 18. A Tale of Two Cities by Ch. Dickens. Abridged Edition for Schools. With Preface and Annotations by J. W. Stoughton. XIV, 107 u. 44 S. 1,40 M.

Die Einleitung berichtet auf 5 Seiten über Dickens' Leben und Lebensanschauung, Erfolge und Wirkungen, und bespricht auf den letzten zwei Seiten den in jeder Beziehung aparten Charakter der Erzählung von einer so erschütternden und überwältigenden Tragödie aus der französischen Revolutionszeit, wie sie Dickens mit seinem Herzblut und mit lebendigster Teilnahme an Personen und Ereignissen derselben hier geschildert hat. Der in 23 Kapitel gegliederte, und um die Nebenhandlungen gekürzte Text umfaßt 172 Seiten. Der gesondert erschienene Anhang von 44 Seiten gibt außer historischen (und geographischen) Erläuterungen die Erklärung sprachlich schwieriger Stellen, den Ersatz altertümlicher oder veralteter Ausdrücke und Sätze durch die dem modernen Sprachgebrauch entsprechenden und den Hinweis auf Anspielungen, welche sich auf Sitten und Gebräuche beziehen. Zu einer Bemerkung in der Vorrede möchten wir darauf hinweisen, daß in dem 25. Heft der English Readings von Rauch (Berlin Simion) bereits eine in Deutschland erschienene, ebenfalls gekürzte Ausgabe vorliegt, welche im 38. Jahrg. S. 380 angezeigt wurde.

14/20. Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. English Authors. Ausg. B. Bielefeld 1904/6, Velhagen & Klasing.

a) 101. Lfg. Englische Prosa-Schriftsteller aus dem 17., 18. und 19. Jahrhundert. Ausgewählte Abschnitte aus der Kulturgeschichte des englischen Volkes, mit Anmerkungen herausgeg. von Prof. H. F. Haastert. 3. Bdch. Die Neuzeit seit 1750. VIII, 118 u. 60 S.

Es sei gleich von vornherein, auch für die folgenden Bändchen der Ausgabe B dieser Sammlung, bemerkt, daß diese nur den Text ohne Anmerkungen gibt, und am Schlusse jedes Bändchens die erklärenden — in der Hauptmasse sachlichen — Anmerkungen in einem Anhange vereinigt, der ein eignes eingelegtes Heftchen bildet und je

nach Bedarf aus den Büchern entfernt werden kann; ferner daß jedem Bändchen ein extra käufliches (20 Pf.) Wörterbuch (37 S.) zu seinem Inhalt beigegeben ist. Das zu dem oben angezeigten Bande beigelegte Wörterbuch gibt, wie die andern auch, die Wörter in alphabetischer Reihenfolge mit entweder vollständig angegebener oder wenigstens durch Hilfszeichen angedeuteter phonetischer Transskription, deren Bedeutung aus der gleichfalls in allen Bändchen vorgedruckten Erklärung der Aussprachezeichen zu ersehen ist. Das vorliegende Bändchen soll nur reiferen Schülern vorgelegt werden; darum enthält es, mit Ausnahme der beiden kulturgeschichtlichen Abschnitte aus Smiles (Selbstzucht und Lernen) und Ruskin (Beziehung zwischen Kunst und Anwendung), die eigentliche Geschichte nur bis zum Ende der Regierungszeit Georgs III., nämlich aus Carlyle's Friedrich d. Gr. (Friedrich, England und Frankreich 1756), aus dem Vicar of Wakefield 2 Abschnitte, den 35. Junisbrief, aus Mahons Geschichte von England (Sitten und Leben in der 2. Hälfte des 17. Jahrh.), aus Smith's Volkswohlstand (Ursachen des Gedeihens der neuen Kolonien), aus Buckle's Geschichte der Zivilisation in England (Georg III. und der Freiheitsgeist), aus Bulwer-Lytton's ‚Meine Novelle' (Stimmenwerbung) und aus Southeys Leben Nelsons (Schlacht bei Trafalgar und Nelsons Tod). Diesen Texten geht eine kleine biographische bezw. literargeschichtliche Einleitung von 5 Seiten voraus. Das Heft mit den Anmerkungen stellt die sachlichen unter ihnen mit alphabetischer Reihenfolge der Stichwörter auf den letzten 6 Seiten zusammen.

b) 102 Lfg. The Fifth Form at St. Dominic's. A School Story by Talbot Baines Reed. Im Auszuge herausgeg. von E. Stumpf. XIV, 151 u. 43 S. 1,30 M.

Eine Geschichte aus dem englischen Schulleben à la Tom Brown's Schooldays, zum Teil nur noch etwas massiver und körniger, welche ursprünglich in einer englischen Knabenzeitung erschienen, sehr bald auch als Buch ihren Weg und Beifall fand! Die Einleitung wird gebildet durch einen „die höheren Schulen in England" überschriebenen Artikel, welcher im wesentlichen auf den Angaben unsres Landsmannes Breul im „Baumeister" beruht. Die Anmerkungen berücksichtigen dann, was ganz natürlich ist, nur noch mehr das sprachliche als das sachliche Gebiet des englischen Schullebens. Das dazu gehörige Wörterbuch (50 S.) kostet 20 Pf.

c) 103. Lfg. A Tale of Two Cities by Ch. Dickens. Mit Anmerkungen zum Schulgebr. herausgeg. von J. W. Stoughton und Dr. A. Herrmann. XII, 172 u. 43 S. 1,40 M. Wörterbuch (58 S.) 30 Pf.

Der Text ist der der Ausgabe A; zu einem großen Teil stimmen auch die Anmerkungen überein.

d) 104. Lfg. Selections from English Poetry. Auswahl englischer Dichtungen von Dr. Ph. Aronstein. Mit 14 Illustr. XII u. 316 S. 2 M.

Diese Sammlung will innerhalb der der Schule naturgemäß gesteckten Grenzen ein Abbild der (neu-) englischen Poesie in ihrer Gesamtheit, einen Begriff von ihrem Reichtum und auch einigermaßen von ihrer Entwickelung geben. Bei ihrer Zusammenstellung hat sich der Herausgeber nicht bloß von dem Gesichtspunkt des subjektiv Schönsten und Gefälligsten letten lassen, sondern auch bestimmte pädagogische, literarisch-ästhetische und stoffliche Gesichtspunkte walten lassen. Sie bringt also nichts, was für die Jugend anstößig und bedenklich erscheinen könnte; sie enthält ebensowohl ganz leichte und einfache Gedichte, wie

schwerer zu verstehende und kunstvoller gebaute; sie bietet Proben aus der reinen Lyrik, der Reflexionslyrik, dem erzählenden Gedicht und dem eigentlichen Epos, aus dem Drama nur entsprechende Proben von Liedern, Reden und Betrachtungen: alle aber nur soweit sie selbst im Volksbewußtsein noch fortleben und darin noch gegenwärtig ihre Bedeutung haben. Schon von diesem Gesichtspunkte aus mußte die Poesie des 19. Jahrhunderts als die der noch gesprochenen Sprache besondere Berücksichtigung finden, und mußte auch die amerikanische Poesie herangezogen werden, wenigstens soweit sie originell nach Form und Stoff ist, und gerade in letzterer Beziehung sich mit dem Leben und Treiben von Land und Leuten in Amerika auseinandersetzt. Von dem Gesichtspunkte der Konzentration aus sind einerseits gern solche englische Gedichte aufgenommen worden, welche deutsche Stoffe behandeln, andererseits sind auch sechs englische Übersetzungen bekannter deutscher Gedichte (von Goethe, Schiller, Uhland, Heine) beigegeben worden (6 S.). Die Hauptmasse des typisch sehr gut ausgestatteten Textes, welchem sechzehn Porträtbilder beigegeben sind, nimmt 293 Seiten im Anspruch. Er ist entweder den Originalwerken oder besonderen Sammlungen (namentlich Palgrave's) entlehnt und bietet u. a. Proben aus Shakespeare (18), Tennyson (12), Burns und Byron (je 10), Longfellow (9), Milton, Wordsworth, Moore (je 8), Kipling (7), R. Browning und Bulwer (je 6), Scott und Keats (je 5), Cowper, Coleridge und Bryant (je 4), Campbell, Shelley, Hood, E. Browning, Arnold, D. G. Rossetti, Swinburne, Stavenson, Whittier, Poe und Whitman (je 3), B. Jonson, Herrick, Pope, Gay, Gray, Hemans, Ch. Mackey, Kingsley, Chr. G. Rossetti, Morris, O. Shaughnessy, E. Mackay, Emerson, Lowell, Harte (je 2), Dryden, Thomson, Goldsmith, Southey, Wolfe, Macaulay, Henley, Hopkinson, Payne, Drake, Holmes (je 1). Diesem gewiß als ausreichend zu bezeichnenden Texte folgen in alphabetischer Ordnung der Schriftsteller englisch geschriebene kurze Darstellungen ihres Lebens und Wirkens (17 S.). Hierzu bietet der

e) Ergänzungsband:

1. einen Abriß der Verslehre (10 S.); 2. zum großen Teile sprachliche Anmerkungen, Übersetzungsbeihilfen, das Verständnis des betreffenden Gedichtes erleichternde Einleitungen und 12 Musikbeilagen, (78 S.); 3. deutsche Übersetzungen (von 42) dieser englischen Gedichte von Herder, Bodenstedt, Fontane, Bartsch, F. und G. Freiligrath, Herrmann, Falke, Kißner, Gildemeister, Strodtmann und Aronstein (38 S.). Diese beiderseitigen (s. o.) Übersetzungen geben zu recht schönen sprachlichen und sachlichen Vergleichen Anlaß; 4. das alphabetische, zu jedem Worte phonetische Beigaben enthaltende Wörterbuch, extra paginiert (63 S.). Diese Sammlung verdient gewiß wegen ihrer Auswahl und Ausstattung empfohlen zu werden.

f) 105. Lfg. The Island Realm or Günter's Wanderyear Being Scenes from English Life by Frances Webster. Mit Einleitung und Anmerkungen zum Schulgebr. herausgeg. von R. W. Reynolds u. P. Vetter. Mit 60 Illustr. u. einem Plan von London. X, 175 u. 52 S. 1,40 M. Wörterbuch dazu (68 S.) 30 Pf.

Der Text erzählt die Erlebnisse und Erfahrungen eines deutschen Knaben, Günter von Eiche, während seines Aufenthaltes auf einer der großen englischen public schools wie Eton und Harrow, hier Saxham genannt. Günter gewinnt dort einen Freund, Percy Graham, von dessen Vater, einem Londoner Bankier, er eingeladen wird, mit seinem

Sohne nach London zu kommen und sich nicht bloß das Stadthaus der Familie mit dem Leben einer so gut gestellten Familie dort wie auf ihrem Landhaus anzusehen, sondern auch möglichst viele Eindrücke von den Londoner Sehenswürdigkeiten und von dem öffentlichen Leben in London zu gewinnen, soweit es sich mit der Jugend und der Bildung der beiden Freunde und der Schwestern Percy's verträgt. In die Geschichte dieses Besuches ist die der Entdeckung und Verfolgung eines ungetreuen Prokuristen des Herrn Graham verbunden, welche die aufkeimende Liebe zwischen der ältern Schwester Percy's und einem Lord Colton beinahe zerstört hätte, wenn nicht dessen Mutter mittlerweile die junge Dame trotz der Intriguen einer andern Lady zu ihrem Vorteil kennen gelernt hätte. So haben wir englisches Schul-, Stadt- und Landleben, öffentliches und Familienleben, Verwaltung und Polizei, Post, Telegraph und Telephon, Eisenbahn und Dampfschiff bunt durcheinander, von der Beschreibung Londoner Sehenswürdigkeiten und Vergnügungen, Familien-Spielen und Festlichkeiten ganz abgesehen. Daß es auch nicht an den nötigen Gegensätzen des Nationalcharakters und Wesens, der Erziehung und Anschauung fehlt, ist selbstverständlich. Doch erschienen sie uns z. T. nicht so auffällig, wie man nach einer Bemerkung in der (englisch geschriebenen) Vorrede hätte annehmen müssen. Alles in allem genommen, ist es ein frisch und flott geschriebenes Buch, welches die jugendlichen Leser mit ganz besonderm Interesse lesen werden, wenn sie es unter Anleitung eines Lehrers tun können, der selbst schon in England bezw. London gewesen ist. Der Anhang (46 S. ohne das Verzeichnis der Anmerkungen) behandelt fast nur geschichtliche, geographische und topographische Einzelheiten. Das Wörterbuch fügt phonetische Angaben bei, wo sie angebracht sind.

g) 106. Lfg. The Siege of Sebastopol from November 1854 to April 1855. From the 12th volume of The Invasion of The Crimea by Alex Will. Kinglake. Mit Anmerkungen zum Schulgebr. herausgeg. von G. Budbo. Mit 2 Karten. IX, 116 u. 27 S. 1,20 M. Wörterbuch (20 S.) 20 Pf.

Die hier ausgezogene und veröffentlichte Episode aus dem 14bändigen Originalwerke ist gewiß mit eine der wichtigsten und interessantesten aus jenem furchtbaren, ganz Europa mehr oder minder in sich verwickelnden Kriege, wenn nicht die wichtigste und interessanteste überhaupt. Der Herausgeber hat die Stellen mit besonders vielen und schwierigen technischen Ausdrücken ausgeschieden, so daß der Text nun mit Hilfe der gegebenen sprachlichen Anmerkungen und des Wörterbuchs wohl von einem Primaner ohne erheblichen Anstoß bewältigt werden kann; welche Militär-Fachschriften der Herausgeber für die Erklärung der militär- bezw. kriegstechnischen Ausdrücke benutzte, wird in der Vorrede angegeben, so daß man event. die richtige Auffassung und Darstellung derselben kontrollieren kann. Nach einer biographischen Einleitung über Kingslake folgt die geschichtliche Einleitung zum Krimkriege bezw. zu der hier geschilderten Episode desselben. (S. V—IX). Die Anmerkungen bewegen sich in den oben angegebenen Grenzen. Das Wörterbuch enthält die nötigen phonetischen Angaben.

h) 107. Lfg. Collection of Tales and Sketches. Mit Anmerkungen zum Schulgebr. herausgeg. von Prof. G. Opitz. III. Bändchen. Autoris. Ausg. IX, 118 u. 35 S. 1,10 M. Wörterbuch (51 S.) 20 Pf.

Dieses Bändchen soll vorgerücktere Schüler mit der Short Story bekannt machen. Diese hat auf jeden Fall den Vorteil, daß sie ein

in sich abgeschlossenes Ganzes bildet, welches man auch wirklich ganz durchlesen bezw. ganz durcharbeiten kann, während Romane nur durch starke Kürzung, damit aber vielleicht auch durch Preisgabe mancher innerer Schönheiten in diesem Sinne zur Schullektüre verwendet werden können. Daß die „kurze Geschichte" darum noch nicht gerade leicht zu sein braucht, ist selbstverständlich. Es werden nun hier mitgeteilt: 1. Boss von Helen Mathers (22 S.), 2. Rufus Helstone von Holme Lee (14 S.), 3. Quite So von Thomas B. Aldrich (20 S.), 4. Our House-Boat von Jerome Fr. Jerome (21 S.), 5. A Matter of Fact von Rudyard Kipling (21 S.), 6. Johnson's Old Woman von Francis Bret Harte (21 S.). Über die Verfasser und deren Lebens- und Bildungsgang gibt die Einleitung (S. IV—IX) hinreichende Auskunft. Die Anmerkungen konnten und mußten hier natürlich wesentlich dem sprachlichen Gebiete dienen: mit ihnen werden obere Klassen diese kurzen Geschichten gewiß mit Erfolg lesen können.

X. Wörterbücher.

1. Dr. F. **Köhler**, Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Gänzl. umgearb. u. verm. von Prof. Dr. Hermann Lambeck. 38. Aufl. Englisch-deutscher Teil 634 S. Deutsch-englischer Teil 629 S. Leipzig 1905, Ph. Reclam jun. Geb. 7,20 M.

Die erste Auflage dieses Wörterbuches erschien Ende der fünfziger Jahre. Sie schloß sich namentlich an Richardson und Webster an und folgte in bezug auf wissenschaftliche, gewerbliche und kommerzielle Ausdrücke den von Trench aufgestellten Grundsätzen und Richtlinien, und — unter anderen — den Werken von Buchanan, Beil, Rham, Grose, Haliwell und Wright. Sie vereinigte aber auch in sich die Lesefrüchte und Kollektaneen aus der schönen Literatur Englands von Shakespeare an, jedoch mit der Einschränkung, daß auffallende Erscheinungen in dem einen (modernen) Schriftsteller nur dann registriert und aufgenommen wurden, wenn sie auch bei anderen Neueren wiederkehrten. Bei den aufgenommenen Wörtern suchte der Verfasser möglichst auf die Grundbedeutung zurück- bezw. von ihr auszugehen und die abgeleiteten Bedeutungen in natürlicher Stufenfolge anzureihen. Im englischen Teile wurde den Wörtern durchgängig die vollständige Aussprachebezeichnung in deutschen Lettern, im deutschen Teile den Substantiven ein Hinweis auf die Bildung des Gen. Sing. und des Nom. Plur. beigegeben. In beiden Teilen wurde bei jedem Verb auf ihre Konjugations- und Gebrauchsweise hingewiesen, über die man sich dann im besonderen aus den in beiden Sprachen beigegebenen Tabellen unterrichten kann. Ebenso ist in beiden Teilen, namentlich aber im englischen, ein reicher Gebrauch von Abkürzungen und Buchstaben- oder Bildzeichen gemacht worden, wodurch es ermöglicht wurde, eine große Menge Stoff auf verhältnismäßig kleinem Raum zusammenzustellen. Das phraseologische Moment tritt im englisch-deutschen Teile gleichfalls mehr hervor als im deutsch-englischen.

Die hier vorliegende Neubearbeitung durfte wieder spätere Kollektaneen Köhlers benutzen, hat sich aber außerdem auch Webster's, Oliver und Boyd's Indices, Tangers, Beneckes, Wershovens Monographien, und außer den schon oben bezeichneten noch Stormonth's, Thieme-Preußers, Dunker und Ulrichs, James', Lucas', Flügel und Griebs Wörterbücher, sowie Hoppes, Baumanns und Nauberts Monographien dienstbar gemacht.

Für die Aussprache wurden außerdem u. a. die Werke von Walker, Smart, Stormonth und Western benutzt. Im einzelnen ist zu bemerken, daß bei den Stichwörtern Majuskeln nur da noch angewendet wurden, wo sie in einer der beiden Sprachen noch gang und gäbe sind; für die deutschen Wörter wurde die neuere — aber nicht die neueste! — Orthographie angewendet. Größere Übersichtlichkeit des Inhalts wurde durch alleinige und gesonderte Hervorhebung des Grundwortes bei Zusammensetzungen erzielt. Dadurch wurde es möglich, das Buch, ohne es im Umfang wesentlich zu vergrößern, doch im Inhalt wesentlich zu vermehren: 1. im englisch-deutschen Teile durch ein geographisches Verzeichnis, durch ein Aussprache-Register von über zweitausend Personennamen, durch ein ebensolches von Vor-, Spitz- und Kosenamen; 2. im deutsch-englischen Teile durch einen Anhang von geographischen Namen, von den gebräuchlichsten Vornamen, von den hauptsächlichsten Abkürzungen, sowie von den starken Zeitwörtern. So dürfte wohl auf alle Bedürfnisse des lesenden oder schreibenden Publikums solche treffliche Rücksicht genommen sein, daß man ihm auch diese neue Auflage getrost empfehlen kann: freilich würde man wohl einem größeren Druck zu Liebe auf diese oder jene Einzelheit auch gerne verzichten!

2. Prof. Dr. **W. Sattler**, Verzeichnis der englischen Wörter zum deutsch-englischen Sachwörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der Grammatik, der Synonymik und der Realien. 89 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 2 M.

Dieses Heft bildet die 12. (Schluß-) Lieferung von „Sattler, Deutsch-Englisches Sachwörterbuch", welches mit seinen elf ersten Lieferungen im vorigen Jahrg. S. 613 ff. angezeigt wurde. Es gibt die dort vorkommenden englischen Wörter in alphabetischer Reihenfolge (die abgeleiteten z. T. mit Tilden unter dem Stammwort), manchmal auch mit Angabe entsprechender deutscher Äquivalente (z. B. bei carriage „Beförderung" 231,8; „Gepäck" 202,19; „Haltung" 114,11; „Wagen" 203,28; 925,37), endlich, wie aus daneben angeführten Beispielen hervorgehen mag, mit Angabe des Fundortes der verschiedenen Erscheinungs- und Bedeutungsformen der betreffenden Sachwörter nach Seiten- und Zeilenzahl. Über einige Einzelheiten der Anordnung gibt die „Vorbemerkung" Auskunft. Indem wir das nun vollständig vorliegende Werk nochmals bestens empfehlen, können wir aus dem im vorigen Jahrgang (S. 615) ausgesprochenen Grunde den Wunsch nicht unterdrücken, daß auch die im Verlauf eines Sachartikels auftretenden deutschen Wörter, in einem ähnlichen Verzeichnis alphabetisch vorgeführt werden möchten — wenigstens alle diejenigen, die nicht selbst das Stichwort oder den Kopf eines Artikels bilden.

3. Dr. **F. W. Thieme**, Neues und vollständiges Handwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. 18. Aufl., vollst. neu bearb. von Dr. Leon Kellner. II. Teil: Deutsch-englisch. XLIV u. 597 S. Braunschweig 1905, F. Vieweg & Sohn. Geb. 6 M.

Dieser 2. Teil des neuen „Thieme" schließt sich dem im 55. Jahrg. angezeigten ersten Teil aufs würdigste an. Dem Umstande, daß das Deutsche in seinem Wortschatze oder wenigstens in seiner Wortbildungs- und Wortableitungs-Fähigkeit auch das Englische übertrifft, ist hier eine ganz erkleckliche größere Anzahl von selbständigen Artikeln Genüge getan: auf jeden Fall übertrifft der zweite Teil den ersten um ungefähr 100 Seiten an Umfang: was umsomehr anzuerkennen-

und hervorzuheben ist, als durch geschickte Eingliederung und Unterordnung der Ableitungen und Zusammensetzungen, wie durch ein reichhaltiges und ausgedehntes Abkürzungs-System der Raum selbst so sparsam wie möglich eingeteilt und benutzt worden ist. Daß freilich in letzterer Beziehung des Guten auch zu viel getan werden kann, lehren solche Beispiele, wie der Artikel „fort". Hier sollte wenigstens zu einem Anhalte für das suchende Auge, und um dem nach einer Übersetzung Suchenden das Durchlesen des ganzen Artikels zu ersparen, jedes neue Glied der Artikelreihe mit einem fetter oder sonstwie auffällig gedruckten Anfangsbuchstaben beginnen. Wir würden das jedenfalls für alle diejenigen Glieder für empfehlenswert, ja nötig halten, welche ihrerseits in Unterglieder zerfallen, die in fortlaufenden Zeilen dargestellt werden, wie z. B. ebenda fortfahren, fortmachen, fortprügeln, fortrudern u. a. Wenn diese Unterglieder auch innerhalb ihres eigentlichen Obergliedes durch Zahlen (oder Buchstaben) voneinander geschieden sind, so ist zu bedenken, daß gerade dadurch das leichtere und schnellere Finden des Gesuchten erschwert und verlangsamt werden kann, weil ebensolche Zeilen auch noch der Benutzung der Tabellen (s. u.) dienen. Was nun die Behandlung des gebotenen Wortschatzes im einzelnen anlangt, so ist hervorzuheben, daß es wahrhaft überraschend ist, eine welch große Zahl von Idiomatismen, phraseologischen Ausdrücken, sprüchwörtlichen Redensarten, besonderen Wendungen u. dgl. sowohl aus der Umgangs-, wie aus der Literatursprache auf einem doch verhältnismäßig so kleinen Raum hier untergebracht ist! Das ernstliche Streben des Verfassers, in jedem Falle das am besten passende englische Äquivalent für die betreffende deutsche Spracherscheinung zu geben, ist umsomehr anzuerkennen, als dieser Zweig der Lexikographie bei unsern ultramarinen Vettern bisher selbst ebensowenig mit Liebe gepflegt, wie ihre Übersetzung unsrer Klassiker immer mit Sorgfalt hergestellt ist. Wo Referent hierin einmal abweichender Meinung sein oder was er sonst noch für nötig bezw. auch für nicht erforderlich halten würde, darüber wird er d. v. auf dem beigelegten Zettel der Verlagsbuchhandlung direkt Mitteilung machen. Für jetzt nur noch folgendes: Die „Vorbemerkungen" geben Auskunft über I. Die Einrichtung des Wörterbuches im allgemeinen bezüglich Reihenfolge und Gliederung der Artikel, II. Die Abkürzungen, III. Die Veränderlichkeit der deutschen Wörter, und zwar 1. Deklination der Hauptwörter, 2. Deklination der Eigenschaftswörter, 3. Deklination der Fürwörter und Zahlwörter, 4. Steigerung der Eigenschafts- und Umstandswörter, 5. Schwache Konjugation, 6. Starke und unregelmäßige Konjugation, 7. Hilfszeitwörter, 8. Formenbildung in der Konjugation. Dieser ganze Abschnitt wäre vielleicht etwas kürzer ausgefallen, wenn man von einem ganz bestimmten grammatischen Prinzip ausgegangen wäre: dann hätten die sehr lehrreichen Randbemerkungen in das System selbst mit aufgenommen werden können! IV. Maße, Gewichte und Münzen. Das Buch ist wegen seines inneren Gehaltes und wegen seiner äußeren Ausstattung bestens zu empfehlen.

XI. Übersetzungen.

1. **Tennyson's** Enoch Arden, metrisch übersetzt von Dr. B. Haase. 26 S. Borhagen-Rummelsburg 1905, Progr.-Nr. 110.

Seiner metrischen Übersetzung französischer Gedichte, angezeigt im 56. Jahrg. S. 691, läßt der Verfasser die oben angezeigte Übersetzung

von Tennyson's bekanntem kleinen Epos folgen. Sie ist ebenfalls aus dem Unterrichte entstanden, verfolgt denselben Zweck und ist unabhängig von anderen entstanden und selbständig gehalten, doch ohne die Verszahl des englischen Originals zu überschreiten. Es ist wohl selbstverständlich, daß manches hätte freier, manches wörtlicher übersetzt werden können, ohne dem Sinn und Geist des Originals zu nahe zu treten: so z. B. im 3. Absatz (S. 1f.), wo zum „Haushaltführen" ‚Vater und Mutter' weniger paßt, als — worauf auch der englische Text hinweist — ‚Herr und Frau' oder ‚Wirt und Wirtin', und wo die Übersetzung von wife durch ‚Weib', namentlich aber von little wife durch ‚Weibchen' doch recht bedenklich ist, namentlich in dem Verse: „Sie wollte ja ein Weibchen beiden sein." Von weiteren, mindestens nicht gut geglückten Übersetzungen sei nur noch angeführt aus S. 21: „Kein Licht, kein Laut war dort, es glänzte nur ein Kaufkontrakt durch Nebel" — woher der Kaufkontrakt? warum gerade ein Kaufkontrakt? könnte es nicht auch eine Verkaufstafel, d. h. eine Verkaufsliste von den dort zu habenden Waren und ihren Preisen, ein Tarifzettel, ein Taxzettel (vergl. Brottaxe, Fleischtaxe usw.), eine Preistabelle sein?

2. Prof. Dr. **Stötzer**, Deutsche Lieder und Gedichte in englischem Gewande. 76 S. Lützow 1904, Progr.-Nr. 767.

Diese Sammlung enthält 30 der bekanntesten Schul-Gedichte und Lieder. u. a. solche von Mosen (2), Arndt, Kerner, Schneckenburger, Körner (2), Becker, Hauff, Dach-Herder, Herloßsohn, Eichendorff, Goethe, Heine (3), Uhland (3), Müller (2), Chamisso mit gegenüberstehender Übertragung ins Englische, wie sie der Herausgeber selbst in England gesammelt und von England erhalten hat. Hierzu treten 4 derselben Gedichte und Lieder in nur englischer Übersetzung, also ohne deutschen Text, „um den Unterschied zwischen einer mit dem deutschen Original sich deckenden Übersetzung mehr in die Augen fallen zu lassen." Für „Lorelei" und „Gebet vor der Schlacht" würden wir die Übersetzung, welcher das deutsche Original nicht gegenübersteht, vorziehen! Den Schluß bildet das in Musik gesetzte Far away, der Kanon ‚Glory to Thee' etc. (ebenso), und ‚Evening' aus dem Congregational Hymn Book (bloßer Text). Über die praktische Verwendbarkeit solcher Übersetzungen vor, bei und nach dem Unterricht ist hier schon des öfteren gesprochen worden.

XII. Literaturgeschichtliches.

1. Dr. **C. Weber**, Die Behandlung der französischen und englischen Literaturgeschichte in den Oberklassen der Realanstalten. 23 S. Halle a. S. 1905, Progr.-Nr. 314.

Wird im französischen Berichte als Ganzes besprochen werden.

2. Dr. **A. Rode**, Robert Bargrave. Ein englischer Reisender des 17. Jahrhunderts. Mit bisher nicht veröffentlichten Auszügen aus seiner Reisebeschreibung, 29 S. Hamburg 1905, Progr.-Nr. 880.

Von den Berichten, welche R. Bargrave aus Kent über die von ihm (1646—1656) durch einen großen Teil Europas bis in die Levante gemachten Reisen niedergeschrieben hat, und welche in der Bodleian Library aufbewahrt werden, sind bis jetzt nur die Blätter 1a — 22b und 29b — 36a zum Abdruck gebracht; hier werden nun die Blätter

74b — 100a veröffentlicht, welche den auf Niederdeutschland bezüglichen Teil der Erzählung einer Überlandreise von Konstantinopel bis Dünkirchen enthalten: von Thorn anfangend und (u. a.) über Graudenz, Danzig, Stolp, Stettin, Anklam, Rostock, Wismar, Hamburg, Bremen, Emden (?), Amsterdam, Harlem, Leyden, Delft, Antwerpen, Gent, Ostende, Dünkirchen: welt- und kulturgeschichtlich ebenso interessant, wie sprachgeschichtlich! Dieser Original-Veröffentlichung geht voraus eine biographische Einleitung über Bargrave Vater und Sohn, dessen erste (s. o., mit besonderer Beziehung auf Hamburg) und zweite Reise (von England bis Venedig zur See, von da über Land nach England zurück), sein Grab und sein Manuskript.

3. **R. Hering**, Goldsmith's Vicar of Wakefield. 18 S. Dessau 1905, Progr.-Nr. 823.

Es wird versucht, das gleichzeitige Vorhandensein von Fehlern und großen Schönheiten in dem Goldsmith'schen Romane auszugleichen, erstere auf das richtige Maß zurückzuführen und aus der richtig erfaßten Idee des Romans nicht bloß begreiflich, sondern entschuldbar zu machen und also, namentlich Fischer gegenüber, eine Ehrenrettung des Dichters auszuführen. Die Ausführungen des Verfassers sind sehr überzeugend; sie dürfen zusammengefaßt gedacht werden in folgenden Sätzen: „Nicht alles im Vicar of Wakefield, was auf den ersten Anblick unverständlich oder ungereimt aussieht, ist ein Zeichen von Unbesonnenheit des Schriftstellers, von oberflächlicher, gedankenloser Arbeitsweise. Dies dürfte namentlich gelten von der Wahl des Titels, dem Umzuge der Pfarrer-Familie, der Wanderung Primroses. Goldsmith hat vielmehr allem Anscheine nach eine besondere künstlerische Absicht ausdrücken wollen und ausführlich motiviert. Man würde ferner ungerecht über Goldsmiths Fähigkeiten urteilen, wenn man die autobiographischen Elemente allzusehr in den Hintergrund treten ließe. Indes steht fest, daß der Dichter zahlreiche Entlehnungen aus anderen Werken, besonders aus Fielding, sich gestattet hat, darunter einige mit wörtlichen Anklängen." Den Schluß der Abhandlung bilden Bemerkungen über die Datierung des Romans, deren Resultat ist, „daß Neuendorffs Schlüsse über die Anfänge des Vicar in keiner Weise zwingend seien, daß man daher vorläufig noch auf die bisherige Datierung angewiesen bleibt."

4. Oberl. **Straede**, Tennyson's „Lucretius". Erklärung des Gedichtes, Verhältnis zu dem lateinischen Lehrgedicht „De rerum natura" des Lucretius. 15 S. Schlawe 1905, Progr.-Nr. 171.

Zunächst wird der Inhalt des Gedichtes, der Wahnsinn und Selbstmord des Lucretius, kurz gezeichnet, sodann dessen Verhältnis zu seiner Quelle, der Chronik des Eusebius, erläutert; hierauf wird die Frage erörtert, ob und inwieweit wohl Tennyson manche dem Lucretius verwandte Züge trägt bezw. manche Züge Tennyson's in seinem Lucretius sich wiederfinden. Sodann wird bewiesen, daß außer der Atom- und der Bildertheorie keine ihre Spuren in Tennyson's Gedicht zurückgelassen hat, wohl aber die Befreiung von der Furcht vor dem Tode und vor den Göttern auch den Tennyson'schen Lucretius beseelt. Zum Schlusse wird an einigen Stellen nachgewiesen, daß Tennyson „sich das Werk des Römers so zu eigen gemacht hat, daß er nicht nur in den Gedanken, sondern auch in der Sprache seines

Vorbildes zu leben scheint", so daß man in dieser Beziehung dem Urteil des Verfassers beipflichten muß: „Man übertreibt kaum, wenn man behauptet: es ist keine Zeile in Tennyson's Dichtung, die nicht Lucretius selbst geschrieben haben könnte."

XIII. Realien.

1. Dr. A. Höfer, Eine Studienreise nach den Vereinigten Staaten. 28 S. Frankfurt a. M. 1906, Progr.-Nr. 500.

Der erste Teil dieser höchst lesenswerten Abhandlung schildert den allgemeinen Verlauf der Reise des Verfassers von Genua nach New-York und den benachbarten Städten, nach Chicago und St. Louis, nach dem fernen Westen mit seinen Naturwundern bis S. Francisco, von da nach Utah und Denver wieder zurück nach S. Francisco, sodann die Reise über den Stillen Ozean mit Honolulu nach Japan, Indien, Ceylon und Ägypten in die Heimat zurück. Versäumt der Verfasser schon da keine Gelegenheit, um auch die Schulverhältnisse der von ihm besuchten Länder und Plätze wenigstens andeutungsweise zu streifen, so hat er im 2. Teile der Schulausstellung in St. Louis (1904) besondere Betrachtungen gewidmet. Er berichtet da über die Gediegenheit der deutschen Schulausstellung im Gegensatz zur französischen und englischen, und beschäftigt sich nun im besondern mit den amerikanischen Schulverhältnissen, welche trotz allem, was uns Deutschen daran zu fehlen scheint, durch den einheitlichen Aufbau und durch die Freigebigkeit der Schulunterhaltungspflichtigen sich auszeichnen. Was den sprachlichen Unterricht, neu- wie altsprachlichen, dort angeht, so findet er weniger Anerkennung wegen der Betonung der schriftlichen Arbeiten u. wegen des raschen Hinweggehens über die Anfangsgründe. Dagegen werden besonders anerkannt die gute Handschrift und die Einfügung von Zeichnungen in die freien Arbeiten, also die Vereinigung von Wort und Bild. Der Verfasser schließt seine Betrachtungen über das amerikanische Schulwesen mit folgenden beachtens-, wenn nicht beherzigenswerten Gedanken: „Es zeigt uns selbst in der unvollkommenen Gestalt, die ihm notwendigerweise noch vielfach anhaftet, daß die Schule, wenn sie ihrer Aufgabe voll und ganz gerecht werden will, nur einen einzigen Zweck haben kann: der Jugend eine Vorbereitung für das Leben zu sein. Diese anscheinend so selbstverständliche Tatsache ist gerade bei alten Kulturvölkern, die an einer langjährigen Tradition leiden, zuweilen in Gefahr, vergessen oder nicht genügend beachtet zu werden. Unstreitig war sie z. B. bei unserem deutschen höheren Schulwesen zu gunsten lieb gewordener Traditionen in den Hintergrund getreten ... Aber auch im Volksschulwesen wäre es fast an der Zeit, sich bei uns in Deutschland wieder auf jenen eigentlichen und vornehmsten Zweck der Schule zu besinnen: daß sie eine Vorbereitung für das Leben sein soll; ... eine Anstalt, die berufen ist, die ihr anvertraute Jugend auf nationaler Grundlage geschickt zu machen zum Kampf ums Dasein und zur Erfüllung ihrer staatsbürgerlichen Pflichten. In Amerika fragt man eben niemals: Was verlangt die Regierung? Was verlangt die Kirche, was die Partei? sondern einzig und allein. Was verlangt die Jugend?"

XIV. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Professor G. K. Hauschild,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Schriften sind Grammatiken mit und ohne Übungsstoff, Bücher zur Phonetik, Übungsbücher, Lesebücher, Vokabularien, Bücher zur Konversation, Phraseologie, Synonymik und Komposition, Anthologien und Chrestomathien, Ausgaben, Wörterbücher, oder sie betreffen Literaturgeschichtliches, Realien, Methodisches und Didaktisches. Ein Rückblick wird allgemeines zu beiden Fremdsprachen behandeln.

I. Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff.

1/2. **E. Alge** et **W. Rippmann**, Leçons de francais basées sur les tableaux de Hölzel. St. Gallen 1905, Fehr'sche Buchh. Für Deutschland, Österreich-Ungarn, Skandinavien und Rußland. Leipzig 1905, F. Brandstetter.

a) Première partie. Neuvième édition entièrement refondue. Avec quatre tableaux. 197 S. Mit Bildermappe. Geb. 1,80 M.

b) Deuxième partie. Neuvième édition entièrement refondue. 218 S. Geb. 1,80 M.

Die vorgenannten Bücher entsprechen im wesentlichen dem früher als „Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen" angezeigten Alge'schen Unterrichtswerke, wie solches auch als „Leçons de français" schon seit der fünften Auflage mit bezeichnet worden war. Nachdem die vier ersten Auflagen im 40., 44., 46. und 50. Jahrg. besprochen worden waren, konnte bei Besprechung der fünften Auflage im 49. Jahrg. S. 497—507 gezeigt werden, daß und wie der Verfasser mit seinem bisherigen, immerhin noch vermittelnden Verfahren vollständig gebrochen und sich der extremen Reform so gut wie bedingungslos in die Arme geworfen habe. Hatte demgegenüber die Besprechung der sechsten Auflage ersten Teils im 52. Jahrg. S. 528 f., zweiten Teils im 54. Jahrg. S. 575 ff. eine — freilich kleine — Rückwärtsbewegung verzeichnen dürfen, so muß die der vorliegenden neunten Auflage darauf hinweisen, daß der Verfasser in ihr mehr wie je einen radikalreformerischen Standpunkt vertritt, mag dieser auch nach Langes Urteil (s. u.) selbst noch ein plus ultra zulassen!

Das zeigt sich zunächst in der Ersetzung seines eigenen Lautsystems durch das der Association phonétique internationale, wie solches am Schlusse des ersten Teiles für alles in den ersten 22 Lektionen Ge-

gebene, von da an nur für die neu auftretenden Wörter gebraucht ist. Hierdurch sind nun allerdings manche der uns früher aufgestoßenen Härten der Transskription aus dieser „Partie phonétique“ (S. 134—163) verschwunden! — Das zeigt sich ferner in dem Versuche, Gouinsche Reihen einzuführen, wie solche z. B. bei Gelegenheit des Weines und der Post auftreten; nicht minder in der Beigabe der „Journée de Jules“ (7 Nummern auf 14 S.), deren einzelne Teile freilich manche Ähnlichkeiten mit dem früheren Lesestoff über „La famille Bontemps“ aufweisen; ebenso wie einzelnes aus dem über Land, Vaterland, Erde und Welt, über Frankreich, Zeit, Maß, Münze und Gewicht beigegebenen Anhang (4 Nummern auf 11 S.) wohl auch schon eben da, oder in den übrigen sachlichen Lesestücken am Ende des ersten Teiles zu finden war. Der zweite Teil weist in diesen Beziehungen fast keine Veränderung auf. Gehen wir nun von diesen als neu besonders hervorzuheben gewesenen Einzelheiten auf Gang und Darstellung des Ganzen im allgemeinen ein!

Da ist nun zunächst bezüglich des ersten Teiles anerkennend zu erwähnen, daß die Besprechung der Bilder bzw. der Stoffe, die sich aus ihrer Anschauung ergeben, einerseits eine ausführlichere und eingehendere, andererseits aber auch eine beschränktere, gewissermaßen konzentriertere geworden ist, insofern möglichst alles, was sich aus der wirklichen Betrachtung des eigentlichen Bildes ergibt, herangezogen, das Meiste aber von dem, was nicht unmittelbar mit der Bildbetrachtung zusammenhängt, wieder ausgeschieden ist. Ebenso ist die methodisch-didaktische Behandlung jeder einzelnen Übungsnummer bzw. jedes einzelnen Übungsabschnittes eine vertiefte und erweitertere geworden, und zwar nicht bloß insofern sie schon durch die eben erwähnte Vermehrung des Lese- und Anschauungsstoffes rein äußerlich veranlaßt, sondern auch durch die Einarbeitung der früher am Ende des Ganzen selbständig aufgetretenen „Règles de la grammaire“ und der Übungen zur „Répétition“ über Orthographie, Orthoepie und Grammatik innerlich bedingt war. Dagegen ist das in der 6. Auflage (wieder) beigefügt gewesene zweisprachige „Vocabulaire“ leider wieder verschwunden und durch ein einsprachiges „Vocabulaire alphabétique“ (90 S.) ersetzt worden, mit dem man sich — die anderweitig schon wirklich gewonnene, sichere Bedeutung des Wortes vorausgesetzt — einverstanden erklären kann, soweit es angibt, wo das betreffende Wort zum ersten Male vorkommt (z. B. un album 59, woselbst es heißt: je regarde les timbres-poste de mon album (m.), oder insofern es dasselbe zugleich in einem schon vorgekommenen oder wohl auch erst neugebildeten Sätzchen vorführt (z. B. agréable; le jardin est agréable 4; oder: un ami; on aime un ami 48, woselbst aber nur zu lesen ist: „prenez bien garde, mes petits amis (un ami)!“ Wenn schon die meisten solcher Beispiele zeigen, wie übel es um die feste Aneignung und Behaltung einer sicheren Wortbedeutung bei der nur einsprachigen Behandlung eines Lehrstoffes bestellt sein kann — denn zu aimer z. B. wird nur angegeben le père aime ses enfants 12, woselbst es seinerseits aber wieder nur heißt: Mme Madeleine aime son mari —, so darf das noch viel mehr von denen gesagt werden, wo das betreffende Wort in diesem Wörterverzeichnisse durch andere Wörter umschrieben oder erklärt wird (z. B. aider, faire quelque chose pour être utile à 57, woselbst es vorkommt in dem Sprichwort: „petite chose aide souvent“ während zu utile das Verzeichnis nur

den vorgekommenen Satz angibt: la poule est utile 4; oder s'arrêter, ne plus marcher 26, wo das Sprichwort steht: „Qui s'arrête à chaque pierre (f.), n'arrive jamais", während zu marcher der vorgekommene Satz angegeben ist: le père marche 3, zu pierre: la pierre sert à bâtir (= faire) les escaliers 26 [da steht aber eben gerade nur jenes Sprichwort], und zu ne — jamais, contraire de toujours 26 [desgl.], zu welch letzterem der vorgekommene Satz angegeben wird: l'abeille travaille toujours 18): welche Umständlichkeiten, ja Ungenauigkeiten schon in diesen, immerhin noch angängigen Beispielen, von der geringen Übersichtlichkeit und Sicherheit über eine wirklich genaue Bedeutung der betreffenden Wörter ganz abgesehen, wenn man in diese Umschreibungen und Erklärungen auch noch immer alle dabei angegebenen Werte einsetzen wollte! Was nun Inhalt und Bearbeitung der nicht zu dem Doppel-Anhange (s. o.) gehörenden 52 übrigen Nummern angeht, so beschäftigen sie sich mit der Gewinnung und Aneignung des Anschauungs- und Lehrstoffes zu den vier Hölzelschen Jahreszeit-Bildern (Frühling 23 Nummern auf 38 S., Sommer 10 Nummern auf 23 S., Herbst 13 Nummern auf 28 S., Winter 6 Nummern auf 12 S.). Diese Stücke bieten zunächst jedes den betreffenden Text, unter Umständen mit formalen Beispielen und Reihen, sodann in allmählicher Steigerung: 1. entweder in Sätzen ausgedrückte Hinweise auf grammatische Erscheinungen und Einteilungen, oder in Einzel-Formen und Wörtern bestehende Beispielgruppen (s. u.), 2 Schul-Befehle- und Ausdrücke, 3. das Exercice, welches von den einfachen Bestimmungsfragen (A) sich auswächst zu den uns schon von früher her bekannten grammatischen Aufgaben der verschiedensten Art, deren Tenor immer durch ein Exemple (B) veranschaulicht wird, d. h. durch zwei Sätze, von denen der zweite zeigt, wie der meist der betreffenden Nummer selbst entnommene erste Satz umgebildet werden kann und soll. Sie enthalten ferner Aufgaben zum: a) Zahlen-Lesen und Rechnen, b) Satzkonjugieren, c) Ergänzen und Einsetzen irgend welcher Wörter, Wortklassen und formalen Werte, d) Zusammenstellen von Wörter- und Formengruppen. In dem zweiten Teile des Anhanges finden sich solche Übungen und Aufgaben nicht. Den Schluß jeder der vier Bildbesprechungen bildet eine Nummer, betitelt „Grammaire", in welcher in kurzen Sätzen das grammatische Ergebnis von allen ihr vorausgehenden Stücken und deren Besprechungen nach der Ordnung der Redeteile vorgeführt wird, so für das Frühlingsbild: Artikel, Pluralbildung, Femininbildung, possessives, interrogatives und demonstratives Adjektiv, einiges vom Numerale, Personal-, Interrogativ- und Relativpronomen, und das Präsens von parler, avoir und être; für das Sommerbild: Komparation, Demonstrativpronomen, Präsens: a) der sog. 2. und 3. Konjugation, b) von zehn sog. unregelmäßigen Verben der drei Konjugationen, c) von einigen Verben der ersten Konjugation mit sog. orthographischen Eigentümlichkeiten, (doppelte) Perfektbildung, Präsens der reflexiven Konjugation, Infinitiv, Partizip des Präsens und Gérondif, Partizip der Vergangenheit; für das Herbstbild: die Futurbildung, Fortsetzung der Eigentümlichkeiten und Unregelmäßigkeiten der erwähnten Konjugationen, einige Verben auf oir in den bisher allein behandelten Zeiten und Formen, Adverb und Präposition; für das Winterbild: das Präsens und Perfekt des Passivs, die Stellung der Personalpronomina als Objekte. Zu den betreffenden Konjugationen sowohl der sog. regelmäßigen wie unregelmäßigen Verben

ist ganz besonders hervorzuheben, daß es dem Verfasser jetzt nicht mehr darauf ankommt, aus einer vorgekommenen Person die andern ähnlich gebildeten desselben Tempus erst erschließen und bilden zu lassen, wie es z. B. früher hieß: „Lire: je lis, tu lis, nous lisons, il? ils? vous? oder savoir: il sait, je? tu? oder sortir: ils sortent, nous? vous? Er gibt vielmehr jetzt zu einer im Text vorgekommenen Verbalform die anderen desselben Tempus — zunächst ist es ja überhaupt immer nur das Präsens — gleich selbst in paradigmatischer Vorführung unter dem Text: also z. B. zu dem im 24. Stück vorgekommenen grandit, mûrit und jaunit das ganze Präs. Ind. von grandir, zu dem ebenda allein vorgekommenen perd dasselbe von perdre, und zu dem ebenso vorgekommenen deviennent dasselbe von devenir usf. Dem Geiste der Induktion entspricht das zwar nicht, denn dann hätte im Texte wenigstens auch ein grandissent oder ein devenez u. dgl. untergebracht werden müssen; wenn man aber, wie es viele tun, unter Induktion vielmehr Introduktion (Einführung mit Anknüpfung) versteht, dann hat das hier geübte Verfahren auch seine Berechtigung: es wird eben die eine vorgekommene Form benutzt, um die andern mit ihr und durch sie einzuführen, und es muß dann eben das Paradigma dazu dienen, die in seinen Reihen vorkommenden und aufstoßenden Abweichungen als solche aus ihm selber und nicht aus ihrem Vorkommen im Texte zu induzieren. Es wird, wie gesagt, alles darauf ankommen, was man eigentlich unter „Induktion" bzw. „direkter Methode" versteht. Wir würden immerhin für jenes vermittelnde Verfahren sein, wie es der Verfasser selbst angewandt hat, wenn er im Anschluß an ein im Texte der 25. Nummer vorgekommenes ils commencent und il charge zunächst unter dem Texte zwei davon unabhängige Sätze gibt, nämlich Les valets disent: Nous commençons à faucher le blé; nous chargeons les gerbes sur le chariot, und wenn er nun überhaupt auf ein ausgeführtes Paradigma zu diesen „orthographischen Eigentümlichkeiten" verzichtet. Hätte er im Anschluß an das eben da vorgekommene jette und vient noch weiter gesagt: nous les jetons sur le chariot und: nous venons avec un chariot, so würde nach intuitiv-induktiven Gesichtspunkten ein ausgeführtes Paradigma entweder überhaupt nicht mehr nötig oder wenigstens wirklich zu induzieren möglich gewesen sein. Der „Grammatik" dieser Wiederholungsnummern schließen sich an: a) eine répétition de mots und b) eine formation de mots. Erstere enthält Fragen (und Aufgaben), Namen über Ort, Eigenschaften, Zugehörigkeit, Wesen, Geschlecht von Personen und Gegenständen, über deren Synonyme und Gegensätze, Tätigkeiten und Zustände. Letztere stellt vorgekommenen Wörtern daraus abgeleitete vorgekommene oder daraus abzuleitende Wörter gegenüber, die Stammwörter zuerst, die abgeleiteten nach ihnen. Diese Listen bedürfen insofern einer gründlichen Revision, als sehr oft das abgeleitete Wort hier vor das Wort gestellt ist, welches man allein als das Stammwort betrachten kann: ein Verfahren, welches nicht bloß vom geschichtlichen Standpunkt aus nicht richtig ist, sondern auch die Nutzbarmachung der „Ableitung" für Erscheinungen auf dem Gebiete der Laut- und Formenlehre erschwert, wenn nicht aufhebt: so wenn es z. B. (Nr. 23) heißt: nommer — le nom, la forme — la formation, während durch die Angabe former — la forme letzteres selbst (fälschlicherweise) als Ableitung erscheint, und doch die richtige Reihenfolge nur sein kann: forme — former, former — la formation; oder wenn es heißt: le

vieillard — vieux, womit gar nichts zu machen ist, während dagegen das bereits vorgekommene vieil (vieille) sowohl für die Schreibung wie für die Lautung und Ableitung vorzüglich zu benutzen ist. Auf jeden Fall ist in diesen Gegenüberstellungen noch kein einheitliches Prinzip vorhanden bzw. ein Schwanken der Gesichtspunkte bemerklich, nach denen sie angelegt sind. So wird, im Gegensatz zu den oben erwähnten, in Nr. 46 richtig angegeben: former — la formation! So ist es gewiß richtig, wenn in Nr. 46 gegeben wird: l'ombre — l'ombrelle, aber falsch, wenn es in Nr. 33 heißt: ombrager — une ombre! Diese auch in letzterem Beispiele wieder ersichtliche, falsche Darstellung des Verhältnisses vom (abgeleiteten) Verb und stammhaften) Substantiv wirkt um so verwirrender und verlangt um so dringender graphische Richtigstellung, als es in vielen anderen Fällen so dargestellt ist, wie es allein dargestellt werden kann, so, wenn wir z. B. lesen in Nr. 23: porter — apporter, répéter — la répétition, la pomme — le pommier, la personne — personnel, rouge — rougeâtre, aber in Nr. 33: promener — la promenade, le promeneur u. s. f.

Der zweite Teil dieser Auflage unterscheidet sich in Gang und Inhalt weniger von dem der sechsten Auflage, als das bei dem ersten der Fall ist, wenn auch die Vorführung und Durcharbeitung des Anschauungs- bzw. Lesestoffes vierzehn Nummern weniger und 63 Seiten mehr umfaßt. Denn dieser größere Umfang der Seitenzahl nach ist einesteils zurückzuführen auf die Einführung paradigmatischer Reihen unter dem Texte und auf die damit zusammenhängende größere Ausnutzung und Ergiebigkeit der dadurch hervorgerufenen Übungen, anderenteils darauf, daß das einsprachige Vocabulaire alphabétique hier nur noch dreizehn Seiten umfaßt, weil es nur mehr die erste Fundstelle der aufgeführten Wörter (z. B. bâiller 143) angibt, während die Umschreibungen, Erklärungen und Nachhilfen zum Verständnis des neu auftretenden Wortes jetzt durchweg den Text als mit ihm fortlaufende Fußnoten begleiten. Sie nehmen im ganzen mindestens 32 Seiten kleineren Druckes) ein. Endlich ist (3.) zu beachten, daß hier als Nummer 15, 25, 36 und 53 gleichfalls (s. o.) eine als „Grammaire Résumé)" betitelte eingefügt ist, welche ebenso wie im ersten Teile die grammatischen Ergebnisse formaler und syntaktischer Art aus den vorausgegangenen Stücken nach den Redeteilen zusammenstellt und ebenso eine „Répétition de mots" und eine „Formation de mots" enthält. Diese vier Résumés umfassen allein 23 Seiten. Zu den im ersten Teile auch schon auftretenden Aufgaben derselben treten hier als fast ganz neue im besondern hinzu: Angabe des Gegenteils, der Synonymen, Ableitung und Erklärung von Wörtern und Bildung von Sätzen mit Hilfe angegebener Verben (oder auch anderer Wörter). In der graphischen Darstellung der Beispiele zur Wortbildung zeigt sich dasselbe Schwanken wie bei der des ersten Teiles: man vergleiche z. B. voler — le voleur, aber goûter — le goût (Nr. 15); loger — le logement, aber la bravoure — brave (Nr. 25); trotter — le trottoir, aber tousser — la toux (Nr. 36); gros — grossir, aber l'épaisseur — épais (Nr. 53)! Was die die neu auftretenden Wörter erklären sollenden Fußnoten unter dem Texte (s. o.) anlangt, so kann man sich, die Erfüllung der schon bei der Besprechung des ersten Teiles gestellten Bedingung vorausgesetzt, wohl mit manchen von denjenigen einverstanden erklären, welche eine wirkliche, kurze und bündige Erklärung enthalten, wie z. B. le verger: pré où il y a des arbres fruitiers, aber schon

nicht mit solchen wie queue: partie du corps zu dem Satze: la petite fille tira la queue au petit chat; denn da kann die Kleine die Katze auch an den Ohren gezogen haben, denn solche haben die Tiere auch, von denen hinzugesetzt wird: la vache, le boeuf, le cheval, le chien, le chat, etc., ont une queue; oder ours, wofür jetzt (man vgl. den 55. Jahrg., S. 577) nur noch angegeben ist: gros animal! Wieder andre wie z. B. l'antichambre: chambre où l'on attend sind überhaupt zu einseitig und würden schon von der Ableitung bzw. Zusammensetzung aus das Richtigere treffen. Am wenigsten vermögen wir uns befreunden mit den meisten Umschreibungen, von denen viele um die Sache herumgehen, ohne doch in eine wirklich richtige und sichere Vorstellung von derselben einzuführen; wie z. B. in der Geschichte vom Irrtum eines Bauern une epée: les soldats portent une épée au côté pour se défendre — tragen die Soldaten wirklich „Degen"?, und wenn: könnten sie nicht auch (noch) etwas anderes zu ihrer Verteidigung an der Seite tragen? profond: le ruisseau est profond, quand il y a beaucoup d'eau — muß ein Fluß gerade tief sein, weil er vieles Wasser hat: kann er damit nicht ebenso gut breit sein, ohne tief sein zu müssen? Wenn in der oben genannten Geschichte zu ont trouvé les poires de leur goût gesagt wird: le goût — c'est de mon goût, je le trouve très bon, j'aime à le manger, voir, etc, so ist wohl die betr. Redensart genügend erklärt, aber nicht le goût — und das findet man doch auch nötig, wenn man z. B. gleich auf der folgenden Seite zu commença à la goûter lesen muß: goûter — par le goût nous goûtons ce qui est savoureux! Die übrige Behandlung der Lektionen entspricht im großen und ganzen derjenigen der sechsten Auflage. Es werden — auch bezüglich ihres syntaktischen Gebrauches — neu eingeführt: das Imperfekt, Plusquamperfekt, Défini und Passé antérieur, der Conditionnel, Subjonctif und die übrigen Zeiten des Passivs; die Hinweise auf die „Tempus- und Moduslehre" werden begleitet von solchen auf die „Kasuslehre". Nachdem schon im ersten Teile die betreffenden Partien der Konjugation auf mehr deduktivem Wege herangebracht worden waren, konnten im zweiten Teile alle diejenigen Nummern der sechsten Auflage wegfallen, welche das dort auf induktivem Wege besorgt hatten: dadurch wurde einerseits eine geringere Zahl von Lese-Nummern bedingt (s. o.), anderseits aber Platz geschaffen für mehrere ganz vorzüglich ausgefallene paradigmatische Tabellen zur Satzlehre und für die Zusammenziehung der Répétition de mots und der Thèmes bzw. Exercices in eine einzige Übungsnummer, Exercices überschrieben. Diese verlangen einerseits Antworten auf gegebene Fragen, die sich im wesentlichen in denselben Kreisen bewegen, wie die den Übungen des ersten Teiles beigegebenen; anderseits verlangen sie die Lösung von Aufgaben, welche sich entweder auf die Veränderung von Zeiten, Personen, Zahlformen, Modi und Genera Verbi beziehen oder nach infinitivischen Angaben bzw. Stichwörtern zur Ausarbeitung von Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen veranlassen oder Verwandlung von direkter Rede in indirekte, und umgekehrt, von Satzverbindungen in Satzgefüge oder Bildung von Formen oder Einsetzung von Ergänzungen oder Verwandlung von substantivischen Objekten in pronominale, und umgekehrt, oder Satzkonjugieren oder Satzerweiterungen bzw. Satzverkürzungen verlangen u. dgl. Diese Exerzitien, denen sich auch hier kurzgefaßte Règles anschließen, sind, wie die ganze sonstige Ausnutzung des Lese- und Anschauungsstoffes,

auch hier der methodisch-didaktische Glanzpunkt des Buches. Nachdem über die unter dem Haupttitel ‚Grammaire' beigegebenen vier Résumés schon oben gesprochen worden ist, bleibt nur noch übrig, zu erwähnen, daß die grammatischen, d. h. im wesentlichen syntaktischen Ergebnisse auf S. 174—185 in der Reihenfolge der Redeteile zusammengefaßt und mit Verweisen auf die vorgekommenen Beispiele versehen dargestellt werden, und daß sich ihnen auf S. 186—195 eine Répétition anschließt, welche in der Hauptsache Aufgaben zur Ergänzung fehlender Wörter und Satzglieder, sowie zur Veränderung gegebener Sätze nach den schon öfters genannten Beziehungen, oder auch zur Herstellung von Sätzen auf Grund gegebener Infinitive oder sonstiger Angaben enthalten. Den Schluß des Buches macht eine Table alphabétique des verbes irréguliers (S. 210—217). Trotz unserer Ausstellungen bezüglich der Vermittelung des Wortschatzes und der Wortableitung ist also auch in dieser neuen Auflage entweder ein methodisch-didaktischer Fortschritt zu erkennen oder ein Festhalten an den altbewährten Vorzügen dieses Unterrichtswerkes zu verzeichnen, wie solche in allen unseren Besprechungen früherer Auflagen desselben, namentlich aber in denen der fünften Auflage (49. Jahrg., S. 497—511) und der sechsten Auflage (52. Jahrg. S. 528 f. und 54. Jahrg., S. 575 ff.) seinerzeit schon rühmend hervorgehoben worden sind.

3. Prof. Dr. **P. Lange.** Alges Lehrmethode und Lehrmittel für den französischen Unterricht. Mit besonderer Berücksichtigung ihrer neuesten Gestaltung. 28 S. St. Gallen 1905, Fehr'sche Buchhandlung, Leipzig 1905, F. Brandstetter.

Von der Bedeutung ausgehend, welche die Anschauung für jeden, namentlich aber für den fremdsprachlichen Unterricht hat, bezeichnet der Verfasser die Alge-Rippmann-Hamburgerschen Lehrmittel als solche, welche der Erkenntnis dieser Bedeutung in fast allen europäischen Kulturländern die Bahn gebrochen und ihrer Verwertung beim Unterricht die Wege gewiesen und geebnet haben. Es wird sodann nachgewiesen, daß die Ziele, die Alge dem französischen Unterricht steckt, sich mit denen der deutschen Reformer decken; es sind: 1. die Vermittelung einer möglichst idiomatischen Aussprache an der Hand von Lauttafeln bzw. vermittelst der Lautschrift und mit vorläufigem Verzicht auf die historische oder hergebrachte Orthographie, 2. die Vermittelung eines passend gewählten und der betreffenden Unterrichtsstufe entsprechenden Wortschatzes durch die direkte oder indirekte Anschauung, durch gruppierende und dabei ergänzende Wiederholungen, durch einfache Erklärung oder weiter hergeholte Umschreibungen mit andern Wörtern, 3. die Erlangung der Fähigkeit, auch durch die Erkenntnis der Hauptgesetze der Grammatik Gehörtes wie Gelesenes, was im Anschauungskreise des Schülers liegt, rasch zu erfassen und mündlich wie schriftlich wiederzugeben, bei dem Betriebe der Grammatik selbst aber das Nebeneinander verschiedener Aufgaben durch ein Nacheinander zu ersetzen und erst einen sichern Wortbesitz beizubringen, ehe man grammatisches Wissen auf ihm aufbaut, 4. die Erlangung der Fähigkeit, sogar Selbsterlebtem in schlichter, natürlicher Form Ausdruck zu leihen. Daß man alles dieses mit Alges Methode und durch seine Bücher erreichen kann, mag auch aus unsern diesjährigen Besprechungen derselben wieder zur Genüge hervorgetreten sein. — Die Abhandlung ist nicht nur frisch und flott überhaupt geschrieben, sondern auch mit

der nötigen Sach- und Literaturkenntnis, sowie mit ganz besonderer Begeisterung für Alges Methode und Bücher verfaßt. Daß dabei die Schwächen der Gegner bzw. die Nachteile ihrer Bücher zuweilen etwas zu schwarz, die Vorzüge und Vorteile der Algeschen Methode und Bücher zu licht geschildert sind, ist begreiflich und verzeihlich. Zu letzteren rechne ich Behauptungen wie: „bald verknüpfen sich mit den Wörtern Adjektive und Verben, die zwar nicht gezeigt werden können, sich aber als wesentliche Tätigkeiten oder Eigenschaften so eng an das Dingwort anlehnen, daß beide sich gegenseitig stützen. So ergänzen sich z. B. oiseau und voler, eau und couler, mère und travailler, chien und fidèle, gegenseitig und zu innerer Befestigung." (Man vergleiche hierzu das von uns im 49. Jahrg., S. 504 f. Gesagte.) Oder: „oft läßt sich der neue Begriff in schlichter Weise erklären, z. B. saluer durch dire bonjour; imiter durch faire comme un autre a fait; plonger durch aller sous l'eau. In anderen Fällen genügt die Angabe des Gegenteils, z. B. paix, contr. de guerre, accepter, contr. de refuser; in wieder anderen wird ein sinnverwandtes Wort herangezogen, für dévoué = fidèle, für rassurer = consoler. Zuweilen lassen sich mehrere der genannten Mittel verbinden, z. B. wenn man ensemble verständlich macht durch l'un avec l'autre, contr. de seul; précéder durch marcher devant, contr. de suivre. Versagen alle diese Mittel, so muß ein recht charakteristisches Vorkommen des Wortes seinen Sinn erschließen lassen, z. B. les yeux, le nez, la bouche du père: le fils ressemble au père. Selbst das dramatische Element wird reichlich in den Dienst der Sache gestellt, wie bei tourner la tête, hausser les épaules und vielen ähnlichen." Die meisten der vom Verfasser gewählten — und immerhin noch besten — Beispiele sprechen in ihrer Einseitigkeit und Umständlichkeit gewiß schon allein gegen sich selbst; man nehme die oben stehenden, ebenfalls noch recht unschuldigen, hinzu und man wird solche Bedenken gerechtfertigt finden, wie wir sie schon im 54. Jahrg. S. 576 f. dagegen aussprachen. (Man vergleiche u. a. auch das gegen Kron im 54. Jahrg., S. 595 f. Gesagte). Wir fürchten, daß man auf ein solches Vorgehen (ohne jegliche Kontrolle des Verständnisses durch die Muttersprache) Alges eigene Worte anwenden dürfte: „daß eine große, sehr große Zahl von Lehrern darüber, in welchem Grade ihre Schüler die gelernten Wörter besitzen, sich einer großen Illusion hingeben." Aber trotz des Verfassers begeistertem Eintreten für die in Alges Lehrbüchern vorliegende „einheitlichste und konsequenteste Verkörperung der Reformgedanken" verfehlt er doch auch nicht, seine abweichenden Ansichten namentlich in bezug auf einige Abweichungen der jetzigen von den früheren Auflagen kundzugeben; so bedauert er vom rein pädagogischen Standpunkte aus den Verzicht auf Alges alte Lautschrift (s. o.), oder auf den früheren Vorzug der Répétitions von je 10 zu 10 Lektionen, weil „sich das Wortmaterial kleinerer Abschnitte vom Schüler leichter überblicken und bewältigen ließ". Die ‚Leçons de français par S. Alge et W. Rippmann' sind uns bis jetzt leider noch nicht zu Gesicht gekommen, ebensowenig wie die auf S. 7 erwähnte ‚Méthode d'enseignement etc.', oder die Ausgabe, in welcher Alge „zu weiterer Befestigung und Vertiefung der Wortkenntnis sogar jeder Nummer noch einen besonderen Mots et phrases betitelten Abschnitt beigegeben hat, in dem er zu gewissen Wörtern der betreffenden Nummer charakteristische Sätze und Redensarten zusammenstellt", und bei welcher der fortlaufenden Erzählung des 2. Teiles „unter dem

Titel ‚La pratique' noch 24 Nummern folgen, die in fortlaufendem Texte le corps de l'homme, la famille, la ville und une excursion en chemin de fer behandeln und in diesem Rahmen alles das Sprachmaterial bieten, das man etwa für die Zwecke des täglichen Lebens und Verkehrs braucht. Für die Geschichte und den Wert des Anschauungsunterrichtes auf sprachlichem Gebiete und für seine Vertretung durch die Algeschen Bücher kann Langes Broschüre selbst als ein trefflicher Leitfaden empfohlen werden.

4. Prof. **Andr. Baumgartner.** Lese- und Übungsbuch für die Mittelstufe des französischen Unterrichts. B. VII, 132 S. Zürich 1904. Art. Institut Orell Füßli. Kart. 1,60 M.

Der Verfasser bezeichnet im Vorwort das vorliegende Büchlein als das bei Gelegenheit der 4. Auflage seines französischen Lese- und Übungsbuches versprochene Parallelbändchen: es kann also nichts mi dem im 53. Jahrg. S. 556 angezeigten „Neuen Lehrbuch d. fr. Spr." von Baumgartner und Zuberbühler zu tun haben; er spricht ferner von einem zwanzig Jahre älteren Seitenstück: das könnte das im 38. Jahrg. S. 435 f. angezeigte „Lehrbuch d. fr. Spr." sein. Wenn es mit keinem dieser Bücher etwas zu tun hat, dann ist uns die Unterstufe bzw. die A-Ausgabe des Werkes überhaupt nicht zugegangen. Im wesentlichen ist das vorliegende Buch ein Lesebuch; denn es enthält I. 9 Lectures courantes, darunter zwei Gedichte, über Kindheit, Vaterhaus und Vaterland (14 S.), die meisten, mit einem Umfang von einer Seite und mehr, aus G. Brunos Livre de lecture, II. 12 bzw. 13 Stücke aus de Amicis' Cuore, überschrieben Mes camarades d'école, dazu ein Gedicht von Chervin und ein Stück aus L'école (27 S.), III. 8 bzw. 12 Stücke über Les animaux domestiques aus dem Nouveau livre des mères von R. de Guimps, drei andre zu demselben Gegenstande von Bacquerin, Malot und Bruno, und sechs Gedichte von Collin, Rambert, Lafontaine und Béranger, sowie zehn Pensées (32 S.), IV. 6 Leçons de choses et conversations (8 S.), V. Le précepteur, Stück aus Badiers Théâtre à la maison et à la pension (11 S.), VI. 50 Exercices de rédaction (15 S.) aus bzw. nach Bräunig und Marthys Livre de français, und zwar 3 E. préparatoires, 20 R. à faire d'après des questionnaires, und 26 R. d'après des sommaires.

Wie diese letzte, so kann auch Nummer IV als Übungsbuch schlechtweg bezeichnet werden; denn fünf von deren meist aus L'école und L'éducateur entnommenen Stücken beschäftigen sich mit naturgeschichtlichen Gegenständen (Blume, Maikäfer, Tau, Amsel, Finke) in der Weise, daß entweder das daran Auffällige und Bemerkenswerte kurz genannt und in vollständigen Sätzen auszudrücken bzw. zu erweitern vorgelegt wird, oder daß auf gestellte Fragen die zu den vollständigen Antworten nötigen Stichwörter angegeben werden und durch entsprechende dispositionelle Angaben schon den Aufgaben von Nummer VI vorgearbeitet wird, während das 6. Stück E. de vocabulaire in der Weise enthält, daß zu gemachten Angaben in vollständigen Sätzen verlangt wird: 1. die Bezeichnung des Berufs und Amtes einer Person, 2. und 3. die der Eigenschaften von Personen und Gegenständen, 4. und 5. die von astronomischen Gegenständen und Werkzeugen, 6.—8. die von Maß- usw. Einheiten, von Handwerksgegenständen und Fahrzeugen. Die E. unter Nr. VI verlangen unter a

Antworten auf Fragen nach Wohnstätten und Bewohnern, Einsetzen von genetivischen oder adjektivischen Attributen, von direkten oder indirekten Objekten, unter b solche auf Fragen über: Buch, Hund, Wald, Tageslauf, Haus, Straße, Glocken und Uhren, Geburtsort, Bach, Jahreszeiten, die Beschäftigungen oder Vergnügungen innerhalb ihrer, unter c weitere Ausführungen zu skizzierten Schilderungen und Beschreibungen, Briefmustern u. dgl. über dieselben oder ähnliche Gegenstände. Die Lesestücke der Nummern I—III bieten: 1. den Text, 2. die Vokabeln zweisprachig, vom Französischen ausgehend, 3. Aufgaben bzw. Hinweise zur Etymologie, Ableitung und Zusammensetzung dieser Wörter, 4. Aufgaben zum Konjugieren und Bilden von Sätzen, 5. Aufgaben zur Beantwortung der den Inhalt des Gelesenen zusammenfassenden Fragen, 6. Aufgaben zu Gesprächen, 7. dispositionelle Angaben (in Frage- oder Behauptungssätzen) zu selbständigen Ausarbeitungen über den gelesenen Gegenstand: immer jedoch bilden die Lesestoffe die Hauptmasse dieser Nummern. Zu allen Nummern zu gebrauchen ist VII. das Petit résumé de grammaire avec exercices, im wesentlichen auf das Nomen und Verbum beschränkt. Die jedem Kapitel angefügten Aufgaben verlangen: ähnliche Wörter und Wortgruppen suchen und vergleichen, Sätze bilden und umändern, fehlende Satzglieder ergänzen, Formen bilden und konjugieren, deutsche Sätze ins Französische übersetzen: sonst kommt außer den Vokabelangaben nichts Deutsches in dem Buche vor. Es darf also Freunden der „neueren" Methode gern empfohlen werden.

5. J. **Bechtle** und Prof. **A. Mergenthaler.** Französische Sprachschule. Mittel- und Oberstufe. XII u. 368 S. Stuttgart 1905, A. Bonz & Co. Geb. 3,60 M.

Von dieser Sprachschule wurde die Unterstufe im 54. Jahrg. S. 577 ff. angezeigt. Die methodisch-didaktische Gesamthaltung ist dieselbe geblieben, auch Anlage und Einteilung. Der zur Behandlung kommende Stoff ist ungefähr derselbe, wie in der (großen) Schulgrammatik von Plötz, welche überhaupt, sowohl was die Verteilung, wie Behandlung des Stoffes angeht, hier ebenso vorbildlich gewirkt hat, wie sie auch für diese und jene Lese- oder Übungsnummer ausgeholfen zu haben scheint. Im übrigen aber wandelt diese Fortsetzung so selbstbewußt auf neuen Bahnen, daß man sie gleich ihrer a. a. O. angezeigten Unterstufe ebenfalls als einen recht glücklichen und tüchtigen Vermittelungsversuch zwischen der alten und der neuen, d. h. zwischen der nur grammatisierenden und nur parlierenden Methode, bezeichnen kann und muß. Indem wir des weiteren ebensowohl bezüglich der methodischen Grundanschauungen, wie der von ihnen aus bereits behandelten Stoffgebiete auf jene Besprechung verweisen, geben wir nun die Einteilung des vorliegenden Buches im allgemeinen an. Es bietet: A. Vorübungen, und zwar 1. Übungen zur Lautlehre, von den Vokallauten ausgehend, mit hinreichend vielen Beispielen (ohne deutsches Äquivalent) versehen, auch die Silbentrennung, Homonyme (mit deutschem Äquivalent) und Bindung berücksichtigend und einige französische Lieder nach deutschen Melodien (ohne Noten) anfügend (10 S.), 2. Wiederholung der Formenlehre des (regelmäßigen) Zeitwortes (6 S.). Es folgt nun B. der Lese-, Lehr- und Übungsstoff, und zwar I. Formenlehre des Zeitwortes. Wiederholung der regelmäßigen Zeitwörter und Einübung der unregelmäßigen. Gebrauch der Hilfszeitwörter. Rück-

bezügliche und unpersönliche Zeitwörter. Das Passiv — 28 Lektionen auf 130 Seiten; II. Formenlehre der übrigen Wortarten (Geschlechts- und Zahlformen der Nomina. Adverbien. Zahlwörter und Präpositionen). Satzlehre: Die Wortstellung und Inversion. Gebrauch der Tempora und Modi und der Nominalformen des Verbs — 24 Lektionen auf 109 Seiten; III. Abschluß der Satzlehre: Gebrauch des Artikels, der Fürwörter, Präpositionen und Konjunktionen, Wortstellung. Konkordanz, Rektion — 18 Lektionen auf 98 Seiten. Das dazu nötige französisch-deutsche bzw. deutsch-französische Wörterverzeichnis umfaßt 32 Seiten. Das Buch würde noch viel umfangreicher ausgefallen sein, wenn nicht der bei weitem größte Teil des Lehr- und Lernstoffes — die Paradigmentafeln ausgenommen —, der Lese- und Übungstexte in kleinerem Drucke aufträte. Fast alle Lektionen geben nämlich: 1. französische Texte in Prosa und Poesie, deren Verfasser und Bezugsquellen meist angegeben sind und damit den Leser darüber vergewissern, daß er es mit gutem, fast nur modernem Französisch der besten Namen der französischen Literatur zu tun hat; es sind Erzählungen, Fabeln, Anekdoten; Züge aus der Welt- und Menschengeschichte; Darstellungen aus der Geographie und Naturgeschichte, Topo- und Ethnographie; Briefe und Gespräche über Gegenstände und Personen des Natur- und Menschenlebens, moralische Betrachtungen, Maximen und Gedanken; Beschreibungen und Schilderungen aus dem öffentlichen und häuslichen Stadt-, Dorf- und Straßenleben; Vorkommnisse aus Schule, Kirche, Gemeinde und Haus: meistens an französische Verhältnisse und Beziehungen, Örtlichkeiten und Persönlichkeiten angeschlossen, aber auch, von allgemeineren und allgemeingültigen Beziehungen abgesehen, auch außerfranzösische, ja vormoderne Gebiete nicht ganz ausschließend; 2. den grammatischen Text mit paradigmatischen Tabellen, formalen Reihen und Aufzählungen, phraseologischem und stilistischen Angaben, und im Anschluß daran verhältnismäßig kurz gefaßte Regeln. Manche von den letzteren hätten vielleicht überhaupt nicht gegeben zu werden brauchen, wenn immer und von vornherein das betreffende Prinzip, die sog. Lautregel u. dgl. aufgestellt worden wäre, so z. B. bei den sog. unregelmäßigen Verben, bei denen der 1. Konjugation mit den sog. orthographischen Eigentümlichkeiten, beim Genus und Numerus der Substantiva u. ä., andere hätten vielleicht kürzer ausgedrückt oder ganz weggelassen werden können, weil sie entweder überhaupt über das schulmäßige Pensum, wenigstens der im Vorwort angegebenen Klassenstufen und Zielleistungen, hinausgehen oder vielmehr dem Wörterbuch und Vokabular, der Phraseologie und Synonymik zuzuweisen sind als gerade der Grammatik. Soll das Buch freilich andererseits überhaupt „die Schüler so weit fördern, daß sie sich der französischen Sprache im mündlichen und schriftlichen Verkehr mit Franzosen bedienen und einen französischen Schulschriftsteller ohne Schwierigkeit lesen können", dann wird man auch solche schöne Zusammenstellungen, wie über die „Wiedergabe deutscher Präpositionen im Französischen", über die Kasusrektion von Verben und Adjektiven, über die Stellung der Adjektive, über die Verben mit dem Konjunktiv, über die Genus- und Numerusbildung der Nomina nicht abweisen wollen und dürfen; 3. Exercices (de conjugaison): Immer in Sätzen ausgeführte Aufgaben zum Satzkonjugieren, zur Umformung und Umänderung derselben nach Numerus, Tempus, Modus, Person, zur Ausfüllung angegebener Lücken, zur Beantwortung von Fragen, zur Herstellung von Vergleichen, Gesprächen

u. dgl.; 4. ebenso ausgeführte Conversations, d. h. zu beantwortende Fragen über Schule, Haus, Lehrstunden, Sprache, Wetter, Nahrungsmittel, Tagesbeschäftigungen, Körper, Heer, Münzen, Hotel, Reise, Handel, Arzt, Besuch, Verwandte usw. — diese beiden Nummern sehr oft in der Manier Gouinscher Serien behandelt usw.; 5. ebenso ausgeführte Compositions, d. h. zu beantwortende und weiter auszuholende Fragen über Möbel, Kleider, Unterricht, Getränke, Familie, Produkte, Handel und Industrie, Beschäftigungen, Selbst-Porträt und Biographie, über allgemein bekannte Tiere oder Berufe, über große geschichtliche Persönlichkeiten, wie Karl d. Gr., Friedrich d. Gr., Napoleon I. u. a.: dies alles, namentlich aber die in 3 und 4 berührten Aufgaben und Übungen in mehr oder minder unmittelbarem Anschluß an den prosaischen und poetischen Lesestoff, ebenso wie 6. die deutschen Stücke, welche infolgedessen auch nur wirklich sog. zusammenhängende Stücke sind, oder, wenn es allgemein menschliche und sittliche Betrachtungen sind, sich doch sämtlich um den im Lesestück angeschlagenen Grundgedanken anlehnen und gruppieren: im ganzen aber ein höchst umfangreicher und eingehender Übungsstoff, so übersichtlich geordnet und eingeteilt, daß es dem Lehrer ein leichtes sein muß, daraus das für seine Schüler Nötige und Verwendbare nach Gutdünken auszuwählen, wenn er ihn nicht ganz oder wenigstens nicht gleich der Reihe nach bewältigen kann: was übrigens auch nach einer Äußerung im Vorwort die Verfasser selbst nicht von ihm verlangen. Auf jeden Fall haben sie aber gezeigt, wie man mit dem gehörigen Fleiß und Geschick ein Lesestück nach den verschiedensten Beziehungen hin ausnutzen kann und soll.

6. Dr. **Otto Boerners** neusprachliches Unterrichtswerk. Leipzig 1905, B. G. Teubner.
Dr. **R. Dinkler**, und **E. Mueller-Bonjour**, Lehrbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. I. Teil. VI u. 133 S. 1,80 M.

Dieser Teil des neuen Zweiges von Boerners neusprachlichem Unterrichtswerk soll den Schüler so weit fördern, daß er das abschließende Ziel des Sprachunterrichts der meisten Handelsschulen erreicht, nämlich, daß er imstande ist, französische Schriftstücke, vor allem kaufmännische Briefe, in die Muttersprache zu übersetzen. Damit ist grammatisch die Berücksichtigung der wichtigsten unregelmäßigen Verben und der notwendigsten Gesetze der Syntax gefordert und gegeben. Andererseits muß aber doch auch der Handelsschüler — und dieser erst recht — auch mit der gesprochenen Sprache des täglichen Lebens bekannt gemacht und also auch befähigt werden, sich über naheliegende Gegenstände in Haus und Familie, auf der Bahn, im Hotel usw. auszusprechen. Es müssen eben „praktische Fertigkeit und grammatisches Wissen Hand in Hand gehen, wenn nicht das Ergebnis des Unterrichts ein papageienartiges Plaudern, ein Scheinwissen ohne jeden dauernden Wert sein soll." Das sind also die Grundsätze, nach denen auch dieses Lehrbuch angelegt ist. Es ist natürlich, daß dieses Buch manches, was zum sprachlichen Gemeingut gebildeter Menschen gehören sollte, um sich überhaupt über Gegenstände und Vorkommnisse auch des gewöhnlichen täglichen Lebens aussprechen zu können, wie z. B. über Schule und Unterricht, Kleidung und Nahrung, Körper und Befinden, Zeit

und Zeiteinteilung, Jahreszeiten mit ihren Beschäftigungen, Ruhe und Arbeit, Reise und Aufenthalt u. dgl., mehr oder minder auch mit den andern Boernerschen gemein hat; es sind ihm aber, seiner besondern Bestimmung nach, eigentümlich die Artikel über: Prinzipal und Lehrling, Bureau und Lager, Handel und Börse, Groß- und Kleinkaufmann, Einkauf und Verkauf, Fabrik und Gewerbe, namentlich aber alle die verschiedenen Briefe, Zirkulare und Zuschriften über Ankunft, Spedition, Empfehlung, Angebot, Empfang usw. von Waren, Diensten (und Personen). Die meisten der 36 Lektionen, in denen diese Gegenstände behandelt werden, zerfallen, wie es auch sonst in diesem Unterrichtswerk der Fall ist in: I. Lecture, II. Conversation (Zeigen und Fragen — die sog. Schulbefehle sind als Fußnoten beigegeben —), III. Grammaire (Regeln, formale Reihen und Beispiele), IV. Exercice de prononciation, V. Ecercice de grammaire (Aufgaben zum Satzkonjugieren, zur Bildung anderer Formen, zur Umbildung gegebener Sätze oder zur Bildung neuer nach gegebenen Mustern oder Stichwörtern, zur Übersetzung ins Französische), V. Exercice de traduction im besondern, VI. Familles de mots (90 S.). Auf 10 Musterschreiben zur Correspondance commerciale (4 S.) folgt die Zusammenstellung der Grammatik (13 S.) mit durchgeführtem Konjugations-Paradigma und das Vocabulaire (26 S.). Mit diesem Buche, dem noch ein Teil folgen soll, dürfte das Boernersche Unterrichtswerk nunmehr alle Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts auf unseren Schulen geschickt und erfolgversprechend in Angriff genommen haben.

7-10. **F. Ducotterd** und **W. Mardner.** Lehrgang der französischen Sprache, auf Grund der Anschauung und mit besonderer Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen freien Gedankenausdruckes bearbeitet. Frankfurt a. M. 1905, C. Jügel.

a) I. Teil. 1. Abteil. Mit 3 Bildern. 14. Aufl. XVI, 90 S. Schlüssel für die Hand des Lehrers. 16 S. 1,30 M.

b) I. Teil. 2. Abteil. Mit 2 Bildern. 11. Aufl. 155 S. Schlüssel für die Hand des Lehrers. 37 S. 1,70 M.

c) II. Teil. 7. Aufl. VII, 352 S. Schlüssel für die Hand des Lehrers. 101 S. 2,60 M.

d) Simplification de l'enseignement de la syntaxe française (Arrêté du 26 février 1901).

Der erste Teil dieses Lehrganges — nicht zu verwechseln mit dem „Lehr- und Lesebuche der französischen Sprache" von denselben Verfassern (vgl. 55. Jahrg. S. 640 ff.) — wurde als ein Ganzes angezeigt: in 1. Aufl. im 39. Jahrg. S. 527 ff., in 2. Aufl. im 41. Jahrg. S. 407, wo auch der Schlüssel dazu angezeigt ward. Jetzt ist derselbe erste Teil in die 2 oben angezeigten Abteilungen zerlegt, und der dazu erschienene Schlüssel ebenso. Die erste Abteilung bespricht und behandelt die ersten 3 Bilder in 52 Lektionen und gibt außerdem eingestreut 3 Lesestücke, besonders angehängt aber 9 Gedichtchen und 5 Prosastücke, darunter zwei, welche Tätigkeiten von Menschen und Tierlaute aufzählen. Das deutsch-französische Wörterbuch macht mit S. 78—90 den Schluß. Die zweite Abteilung bespricht und behandelt die nächsten zwei Bilder in 56 Lektionen und fügt 5 Prosastücke und 4 Gedichte zur besonderen Behandlung ein oder an. Ein ebensolches Wörterverzeichnis schließt das Ganze auf S. 137—155 ab.

Der zweite Teil wurde in erster Auflage im 40. Jahrg. S. 503 f. angezeigt, in dritter Auflage im 48. Jahrg. S. 527 f. Die vorliegende

7. Auflage widmet dem Adverb schon das vierte Kapitel, behandelt die hinweisenden und unbestimmten Fürwörter in besonderen Kapiteln und Lesestücken, hebt die Selbständigkeit der Kapitel über Artikel und Fürwörter auf und fügt diese jetzt den über die Satzlehre bzw. über den Gebrauch der Tempora und Modi an. Dadurch sind die Lektionen um zwei vermehrt worden. Die Lesestücke sind um 15 vermindert worden; in die noch dastehenden 63 sind 20 neue, darunter 7 auf besondere französische Verhältnisse bezüglich, eingetreten; dagegen haben die (26) Stilübungen um 4 zugenommen, die (14) deutschen Übungsstücke sind um 6 vermehrt worden. Im übrigen sind Einteilung und Inhalt, von gewissen Kürzungen abgesehen, dieselben geblieben: ob durch die größere Berücksichtigung speziell französischer Verhältnisse wirklich ein parallel zu gebrauchendes französisches Lesebuch (Chrestomathie) entbehrlich gemacht wird, mag dahingestellt bleiben. Der für die Hand des Lehrers bestimmte Schlüssel ist natürlich den oben berührten Veränderungen entsprechend umgearbeitet.

Auf beide eben angezeigten Teile bezieht sich folgende Mitteilung: „Ferner ist die vom französischen Unterrichtsminister im Einverständnis mit der Académie française durch Erlaß vom 26. Februar 1901 gestattete Vereinfachung der französischen Orthographie und Grammatik vollständig durchgeführt worden. Diese betrifft hauptsächlich (für den 1. Teil) den article partitif und den Bindestrich, der außer einigen besonderen Fällen (a-t-elle, peut-être) und anderen überall weggelassen worden ist. Es ist jedoch notwendig, bei Gelegenheit auf die seitherigen Verhältnisse, wie sie dem Schüler in der Literatur und Tagespresse noch häufig begegnen werden, erklärend hinzuweisen." Der betreffende Erlaß ist auf direkte Bestellung von der Verlagsbuchhandlung unentgeltlich zu beziehen.

Mittlerweile sind die in dem ersten Teile dargestellten Bilder auch als Wandbilder erschienen, so daß sie nun, in vollen Klassen allein von vornherein zu gebrauchen möglich, auch von Anfang an den Gedankenaustausch in dem fremden Idiom noch freier gestalten können, als es bisher der Fall war, wo jeder Schüler sich allein mit dem Bilde in seinem Buche beschäftigen konnte und mußte. „Die Augen der Kinder konzentrieren sich darauf, und aus der Anschauung wird durch Vermittelung von Auge und Ohr das französische Wort gewonnen, ohne den Umweg durch die Muttersprache zu nehmen, der bekanntlich die Aneignungsfähigkeit der Schüler schwächt. Das Bild ruft später unmittelbar die französische Vokabel ins Gedächtnis, und umgekehrt reproduziert das französische Wort das Bild." Wenn die Bilder nur nicht bloß in kräftigem Schwarzdruck ausgeführt wären!

11/12. Prof. **Fr. Metzger** und **O. Ganzmann**, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung und des Erlebnisses. Für lateinlose und Reform-Schulen. Berlin 1904/05, Reuther & Reichard.

a) I. Stufe. 2., vollst. umgearb. Aufl. Mit Zeichnungen von H. Eichrodt. X, 250 S. Geb. 2 M.

b) II. Stufe. Mit 6 Bildern, einem Plan von Paris und einer Karte von Europa. IX, 215 S. 2,10 M.

Die erste Auflage der ersten Stufe dieses Lehrbuches wurde im 55. Jahrg. S. 643 ff. eingehend besprochen. Ihre hier vorliegende zweite Auflage ist freilich so völlig anders geworden, daß man ihr Urbild darin kaum wiedererkennt. Anstatt der 6 Abteilungen dort

haben wir hier nur 4, infolgedessen anstatt 42 Lektionen dort hier nur 28, und anstatt 84 eigentlicher und in sich selbständiger Lesenummern dort hier nur 58; dreizehn von ihnen sind hier in Supplément und Chansons untergebracht, welche zusammen 23 Stücke auf 14 Seiten umfassen: es würde also auch hiermit relativ noch kein wesentlicher Unterschied von der ersten Auflage vorhanden sein, viel mehr schon dadurch, daß die Grammaire hier 38 gegen 6, und das Vocabulaire 31 gegen 36 Seiten umfaßt. Wenn trotzdem die neue Auflage nicht bloß um diese Differenz von 27, sondern um 48 Seiten zugenommen hat, so muß der Stoff der im übrigen so ziemlich gleichen Sachgebiete (Schule und Haus, Stadt und Land, Feld und Wald) durch die methodische Behandlung bedeutend mehr ausgeschöpft worden sein, zumal einerseits das grammatische Pensum hier in fast demselben Gang und Umfang gegeben ist, wie es a. a. O. S. 645 dargestellt ist, andererseits aber der Cours préparatoire, wenn auch nicht ganz weggefallen, so doch um den immer linksseitig gedruckten phonetischen Text, also um 13 Seiten, gekürzt ist. Auch jetzt gliedert sich jede Lektion in fünf Teile: A und B sollen immer persönliche Erlebnisse und Handlungen darstellen und vorführen. In den ersten 2 Abteilungen des Buches — Maison et école: première journée (46 S.). Maison, école et rue, deuxième journée (56 S.) — sind es zunächst meist nur 2 Kinder, ein Knabe und ein etwas jüngeres Mädchen, welche das persönliche Element vertreten; bald tauchen andre Menschen auf, die in das persönliche Leben jener fördernd oder hindernd, ratend oder abmahnend, fragend oder gefragt, handelnd oder leidend, tätig oder zuständlich usw. eingreifen, wie Lehrer oder Lehrerin, Vater, Mutter oder andre Verwandte, Freund oder Freundin, Diener oder Köchin usf.; diesen Menschen schließen sich an mit eignem Leben bedachte oder geachte Wesen und Dinge, wie: Tiere (Katze, Hund, Pferd, Esel u. dgl.) oder Spielsachen, wie: Puppe, Steckenpferd usf.: alle von Anfang an in verbalen Zusammenhang mit den führenden Persönlichkeiten gebracht und darum auch zunächst in der Form der Konversation mit ihnen verkehrend. In den folgenden 2 Abteilungen — Vacances: Voyage (20 S.). Le journal de Paul; la vie de la campagne (41 S.) — geht diese gewissermaßen mehr subjektive Betrachtungs- und Behandlungsweise durch das Gespräch in die mehr objektive durch die Erzählung und Beschreibung über, aus einer französischen Kinder- und Schulstube im allgemeinen nach Château-Thierry, durch welches, als Geburtsort Lafontaines, wir schließlich auf gewissermaßen immer neutraler werdende Gebiete gebracht werden. So werden in allmählicher Stufenfolge behandelt: Menschlicher Körper, Eßzimmer, Mahlzeiten, Nahrungsgegenstände, Haus, Schule, Klasse und Lehrstunden, Kleidung, Besuch und Salon; Schlafzimmer, Keller, Zeit und Jahreszeiten, Markt und Händler, Ein- und Verkauf, Dorf und Küche; Ferien und Ferienreise, Abfahrt und Eisenbahn; Ausflug und Aufenthalt, Wald und Wiese, Wasser und Fischfang, Felder und Früchte, Haus- und Hoftiere bis 21 — Heer und Manöver. Daß in der Form der sprachlichen Darstellung auch der Brief zu seinem Rechte kommt, ist selbstverständlich. Mit der grammatischen Belehrung (s. o.) ist hier die phonetische bzw. methoepische erflochten, also bildet letztere nicht mehr einen besonderen Teil des Buches wie früher (s. o.). Die Konversationen bzw. Beschreibungen und Erzählungen lehnen sich an die Anschauung insofern an, daß ihre Personen, Tiere oder Gegenstände in Bildern dar-

gestellt sind, deren Wiedergabe, meist nur auf die Umrisse beschränkt, in Schwarz ausgeführt ist und sich zum Teil an die Delagraveschen Wandbilder anlehnt. Die Übungen unter C eruieren durch Fragen nach Person, Ort, Zeit, Farbe Zahl, Grund, Stoff, Art usw. den Inhalt des Angeschauten, Erzählten oder Beschriebenen und verlangen danach Fragen bilden, Wörter einsetzen, Satzglieder bestimmen und bilden, Gegenstände und Handlungen benennen, selbständiges Erzählen oder Beschreiben, Satzglieder einsetzen, Aussageweisen verändern, Wörterbilden oder ableiten, Fabeln analysieren, geschichtliche oder geographische Angaben machen, phraseologische oder synonymische Einzelheiten erörtern oder anwenden u. dgl. Die Übungen unter D beschäftigen sich vorzugsweise mit den an den Anschauungsstoff sich anlehnenden oder sich aus ihm ergebenden grammatischen Elementen und verlangen daher Veränderungen von Genus, Numerus, Person, Zeit u. dgl., Ausführung und Bildung von Befehlen, Beantwortung und Bildung von Fragen, Sätze bilden und konjugieren, Zusammenstellung von Formen-, Wort- und Sachgruppen, Vertauschung von Wort- oder Satzformen, von Wörtern und Redeteilen, namentlich aber Hin-Übersetzung. Beiderlei Übungen sollen den Lehrer nicht binden, aber unterstützen, und, wie z. B. die Übersetzungsübungen, dem Lehrer vielmehr Fingerzeige geben für die mannigfach möglichen Umbildungen französischer Stoffe, für ihr „in Bewegung setzen" und Weiterbilden auf Grundlage der Analogie; daher sind denn auch die dorther geschöpften grammatischen Beispiele ausdrücklich als Documents bezeichnet. Der mit E bezeichnete Teil jeder Lektion enthält einen Rückblick entweder in Form einer sprachlichen Zusammenfassung (bei Sachlektionen) oder in Form einer Skizze bzw. Disposition (bei Erzählungen). Wie hierdurch die verschiedenen Teile jeder Lektion in engen Zusammenhang gebracht werden, so soll auch die Répétition am Schlusse jedes der 4 Teile dessen Lehrgehalt nochmals zusammenfassen. Die Verfasser berechnen bei wöchentlich sechsstündigem Unterricht für das erste Unterrichtsjahr die ersten 21 Lektionen, d. h. die ersten von den oben besprochenen vier Teilen des ganzen Buches; der gewaltigen Stoff-Menge und Ausnutzung gegenüber, die hier gegeben und, wenn auch nur fakultativ, zu üben verlangt wird, dürfte diese Beschränkung sich bei der Benutzung des Buches wohl auch schon von selbst ergeben.

Während die erste Stufe in der ersten Auflage nur „auf Grund der Handlung" ausgeführt war, ist die zweite Stufe von vornherein „auf Grund der Handlung und des Erlebnisses" ausgeführt worden, d. h. „alles, was der Schüler im fremdsprachlichen Unterricht treibt, soll für ihn zum Erlebnis werden dadurch, daß er sich mit dem Inhalt des Stoffes nach den verschiedensten Richtungen beschäftigt, daß er mittätig, mithandelnd sich in den Mittelpunkt des Ganzen stellt. So wird eine organische Verbindung zwischen Sprache und Sache, zwischen Form und Inhalt erreicht; die Schüler üben nicht nur, sie erleben". Ausgegangen wird hier von dem, womit die erste Stufe schloß, mit La campagne: das ist um so mehr begreiflich und verzeihlich, als ja deren letzte Abteilung überhaupt dem Anfange des 2. Schuljahres vorbehalten bleiben sollte. Diese Abteilung umfaßt 14 Lektionen mit 39 Nummern Anschauungs- und Lesestoff (53 S.); hierauf besuchen wir La ville (Paris) in 9 Lektionen mit 22 Nummern (38 S.); von da werden wir A travers le monde auf Reisen zu Wasser und zu Lande, über Berg und Tal geführt in 12 Lektionen mit 25 Nummern (51 S.).

Endlich genießen wir Souvenirs de la France in 5 Lektionen mit 12 Nummern (27 S.). Der Form nach sind diese 98 Nummern entweder Besprechungen von Bildern: Gutshof und Weinlese nach den Colinschen Wandbildern; Notre-Dame, Pantheon, Triumphbogen, Brücken von Paris in Photogravüren; Rengerscher Monumental-Plan von Paris, oder es sind (30) Tiergeschichten, Anekdoten, moralische oder geschichtliche Erzählungen, Beschreibungen von Naturerscheinungen oder gewerblichen Tätigkeiten usw. von Theuriet, Fénelon, Gautier, Chateaubriand, Gérard, Marmier, Delon, Guyau, Lefrançais u. a.; oder es sind (23) stofflich dazu passende Gedichte und Fabeln von Lafontaine, Coppée, Aicard, Bouchor, V. Hugo, Porchat, Marelle, Déroulède, Dufour u. a. Jede Lektion ist auch hier in 5 Teile gegliedert: A, die zugrunde liegende Geschichte, Betrachtung, Anekdote, Erzählung, Fabel usw., B, die daran sich anschließende oder daraus sich weiter ergebende Beschreibung anstatt der in diesem Teile der ersten Stufe vorherrschenden Fragen und Antworten, gewissermaßen der Querschnitt zu dem in A dargestellten Längsschnitt des Vorganges. Zur Belebung der Besprechung sollen irgend welche Bilder herangezogen werden, ohne daß alle Einzelheiten des Bildes in ausführlicher Weise besprochen werden müßten. In Ermangelung eines Bildes soll auch der Schüler Dinge, kleine Szenen in einer einfachen Skizze darstellen; denn dadurch würde ihm nicht nur der Sprachstoff selbst besser und sicherer eingeprägt, sondern es würde auch sein persönliches Interesse erhöht, wenn er selbst die rein äußerliche Anschauung gewissermaßen von seinem Innern aus beleben müßte. Der Teil A wird meist eingeleitet durch ein Exercice préparatoire; in diesem werden die in der betreffenden Lektion auftretenden Konkreta entweder in sachlich geordneten Gruppen ohne deutsche Übersetzung zusammengestellt, wenn sie schon in der ersten Stufe bzw. in vorausgegangenen Lektionen vorgekommen waren, oder, wenn dies nicht der Fall war, zugleich mit ihrer deutschen Bedeutung angegeben. Der Teil B ist vermehrt durch beigegebene Zusammenstellung entweder von Contraires oder von Synonymes oder von familles de mots oder von einem für die folgenden Lese-, namentlich aber Sprechübungen vorzüglich zu gebrauchenden Emploi des mots, in welchem namentlich gezeigt wird, wie oder welche Verben mit Objekten, Präpositionen, adverbialen Bestimmungen, wie und was für attributive Bestimmungen ein Nomen haben kann u. dgl. Diese Beigaben sollen nicht als um ihrer selbst willen gegeben angesehen werden, sondern nur zeigen, wie der unter A gegebene Stoff noch mehr erweitert und vertieft werden kann. Die Aufgaben unter C verfolgen denselben Zweck wie bei der ersten Stufe: Einübung gewisser grammatischer oder stilistischer Erscheinungen, oder Einprägung und syntaktische Verwertung neuer Wörter, deren Bedeutung dem Schüler desto sicherer wird, mit je mehr Sachvorstellung er sie verknüpft hat. Darum enthält dieser Teil denn auch in der Hauptsache Fragen über dergleichen, Aufforderungen zu Satz- und Formenbildungen, Ergänzungen, Umbildungen nach Person, Zeit, Geschlecht, Darstellungen ähnlicher oder eigener Erlebnisse usw. Der Teil D faßt in das Wesentliche durch den Druck hervorhebenden Beispielen und formalen Reihen, in größeren ebenso gedruckten Satzganzen, sowie in kurz ausgeführten deutschen Regeln (mit französischer Terminologie) den grammatischen Lehrgehalt der betreffenden Lektion zusammen und bringt diesen durch entsprechende ihrem Tenor nach schon geläufige Aufgaben, welches auch solche zu

Hin-Übersetzungen sein können, zur Einübung. Die französischen Zusammenstellungen dieses Teiles heißen Documents, weil es nur bereits Vorgekommenes, unter einem neuen Gesichtspunkte gruppiert, ist, und weil sie doch nur Belege aus dem vom Schüler bereits erworbenen Sprachschatz darstellen. Von diesem Gesichtspunkte (des bereits in irgend einem Zusammenhange angeeigneten geistigen Eigentums der Schüler) wollen auch die dabei vorkommenden deutschen Einzelsätze aufgefaßt sein; aber auch die zusammenhängenden Stoffe zur Hin-Übersetzung schließen sich an ein immer bezeichnetes, schon durchgenommenes Stück an, so daß der deutsche (Übungs-, nicht Prüfungs-)Text gewissermaßen nur als Fingerzeig für die Analogiebildung in der fremden Sprache dient und kein produzierendes, sondern nur ein reproduzierendes und nachschaffendes Übersetzen verlangt. Zuweilen bildet eine Répétition den Schluß von D, in welcher Aufgaben zu gruppierenden Zusammenstellungen gegeben werden. Der grammatische Stoff selbst ist in der Formenlehre um das Défini, Konjunktiv, zusammengesetzte Zeiten des Aktivs und Passivs, in der Syntax um „Anwendung der Zeiten, Infinitiv und Partizip, einige Pronomina“ u. dgl. gewachsen. Ein nach den Lektionen geordnetes (19 S.) und ein alphabetisches Vokabular (17 S.) bildet den Schluß des auch auf dieser Stufe empfehlenswerten Buches.

13. **Haberlands** Unterrichtsbriefe für das Selbststudium lebender Fremdsprachen mit der Aussprachebezeichnung des Weltlautschriftvereins (Association Phonétique Internationale). Ein zuverlässiger Führer zur vollständigen Beherrschung der Sprache im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch. Leipzig, E. Haberland.
   a) Rektor H. Michaelis und Prof. Dr. Passy. Französisch. Im Anschluß an ein französisches Lustspiel und unter Zugrundelegung der Sprachformen herausgeg. 2 Kurse zu 20 Briefen; pro Kursus in Mappe 15 M.; beide, zusammen bestellt, in Mappe 20 M. Probebrief 40 S. 75 Pfg.

Da der uns vorliegende Probebrief in seiner 1. Lektion nur den Aufbau des deutschen Lautsystems mit gleichzeitiger Einführung in die Lautschrift (19 S.), in der 2. Lektion die Einführung in das französische Lautsystem (9 S.) und erst in der 3. Lektion die Betrachtung und Einübung eines (des ersten) Sprachstückes enthält (8 S.), so möchten wir trotz des vielverheißenden Prospekts über dessen Durchführung nicht eher ein selbständiges Urteil abgeben, als bis uns durch Prüfung folgender Briefe ein solches ermöglicht wird. Immerhin wird allen Kollegen, auch wenn sie nicht sprachlichen Unterricht erteilen, die hier versuchte Darstellung des deutschen Lautsystems schon Anregung und Interesse genug bieten.

14. **G. Plötz** u. **O. Kares**, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Berlin, 1906. F. A. Herbig.
   a) Übungsbuch. Verf. von Dr. G. Plötz. Ausg. F. Neue Ausgabe für Realgymnasien. Bearb. nach den Lehrplänen von 1901. VIII u. 323 S. Geb. 3 M.

Das Elementarbuch der Ausgabe F von Plötz-Kares' kurzem Lehrgang der französischen Sprache, als dessen Fortsetzung dieses Übungsbuch anzusehen ist, wurde im 55. Jahrg. S. 647 angezeigt. Wie dort auf die ebenda S. 646 f. angezeigte Ausgabe E des Elementarbuches desselben Lehrganges verwiesen werden konnte, so dürfen wir in bezug auf Gang, Einteilung und Inhalt des vorliegenden Buches

auf die ausführliche Besprechung verweisen, welche sein Seitenstück, die Ausgabe E des Übungsbuches desselben Lehrganges, im 57. Jahrg. S. 632 f. erfahren hat. Nach den neuen Lehrplänen mußte der Lese- und Übungsstoff, wie er in der gemeinsamen Grundlage dieser beiden Übungsbücher, d. h. in der Ausgabe B des Kurzen Lehrgangs (vgl. 46. Jahrg. S. 646 f., und 49. Jahrg. S. 515 f.) vorgetragen worden war, auch hier verkürzt werden, namentlich was das Pensum für OIII. anlangt. Da aber gerade für diese Klasse neuerdings eine Wiederholung der gesamten Formenlehre ausdrücklich vorgeschrieben ist, so sind der Kürzungen andererseits hier nicht so viele wie in der Ausgabe E, und sind z. B. beibehalten worden die Kapitel zur ergänzenden Wiederholung der Plural- und Femininbildung, des Umstands- und des Zahlwortes, der Negationen und der Präpositionen. Der Einschub des Umstands- und des Zahlwortes mit ihren 2 Kapiteln ist dadurch, daß die ersten 2 den orthographischen Eigentümlichkeiten der 1. Konjugation gewidmeten Lektionen hier weggelassen sind, wieder ausgeglichen. Anderen Lesestoff enthalten 3 Stücke, neuen Lesestoff 7, neuen Übungsstoff demnach 10 Stücke. Im übrigen ist der Tenor der Bearbeitung derselbe geblieben wie in der Ausgabe E, auf deren oben angeführte Besprechung wir darum nochmals verweisen. Zur leichteren Übersicht diene die kurze Inhaltsübersicht: Lesebuch (62 Kapitel) mit 20 Gedichten (91 S.), Übungsbuch mit Wiederholungsstücken (123 S.), Material zu Sprechübungen (27 S.); das übrige entfällt auf die Wörterverzeichnisse zu diesen 5 Abteilungen.

15. **J. Pünjer**, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 2 Teile. I. Teil. 7. Aufl. VIII u. 170 S. Hannover 1905, C. Meyer. Geb. 2 M.

Die fünfte Auflage dieses ersten Teiles von Pünjers Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache wurde mit ihren bedeutenden Veränderungen im 53. Jahrg. S. 544 ff. besprochen, die sechste, ebenfalls wieder sehr veränderte Auflage im 56. Jahrg. S. 648 f. Die hier vorliegende 7. Auflage gibt nicht nur in den deutschen Übersetzungsstücken einen vermehrten und besser geordneten, zum Teil auch ganz neuen Stoff, sondern sie führt auch unter dem Titel „Exemples" einen durchaus neuen formalen Übungsstoff ein, nämlich Satzkonjugationen, welche zum größten Teil vollständig durchgeführt sind und eben gerade dadurch als ‚Beispiele' für die Durchführung analoger Aufgaben dienen können. Auch die als Fußnoten beigegebenen Schulbefehle u. dgl. müssen als eine fast völlig neue, jetzt auf jeden Fall völlig selbständige und leicht erkennbare Zugabe bezeichnet werden. Im übrigen wolle man die früheren Besprechungen vergleichen.

16/17. **J. Pünjer** und **W. Kahle**, Lehrbuch der französischen Sprache für Lehrerbildungsanstalten. 2 Teile. Hannover 1905, C. Meyer.
a) I. Teil: Für Präparandenanstalten. VIII u. 258 S. Geb. 2,80 M.
b) II. Teil: Für Lehrerseminare. VII u. 302 S. Geb. 3,25 M.

Dieses Lehrbuch stellt sich im großen und ganzen als eine Übertragung der Pünjerschen methodisch-didaktischen Gedanken und Maßnahmen auf die im Titel der beiden Teile bezeichneten Lehranstalten dar. Denn im wesentlichen sind es der eben oben angezeigte erste Teil des „Lehr- und Lernbuches" und der zuletzt im 57. Jahrg. S. 634 f. angezeigte zweite Teil, welche hier, zum Teil etwas verkürzt, zum Teil etwas erweitert, zum Teil in etwas anderer Fassung oder Einteilung, zur Anwendung gekommen sind.

Der für die Präparandenanstalten bestimmte erste Teil des vorliegenden Werkes umfaßt auf 174 Seiten an Lese- und Übungsstoff drei Kapitel mit 60 Lektionen, von denen immer eines mit seinen 20 Lektionen für je ein Präparandenjahr bestimmt ist. Die ersten 2 Kapitel mit ihren 40 Lektionen (auf 95 S.) entsprechen im allgemeinen dem oben sub 13 angezeigten ersten Teile des Lehr- und Lernbuches: hier und da sind einzelne Lese- und damit auch Übungsstoffe entweder ganz weggelassen oder durch andre ersetzt oder verkürzt, wenige erweitert; einige sind umgestellt (vgl. Lekt. 19—22 beider Bearbeitungen). Das 3. Kapitel setzt mit 2 neuen Lektionen ein, entspricht aber dann mit den übrigen 18 von seiner 3. (innerhalb des Teiles: 43.) Lektion an so ziemlich dem ersten Kapitel des zweiten Teiles des Lehr- und Lernbuches (s. o.). Somit würde den Präparandenanstalten in der Hauptsache die Einübung und Aneignung der sog. regelmäßigen und unregelmäßigen Formenlehre der Nomina und Verba zufallen. Die Darstellung des deutsch geschriebenen Teiles der Grammatik hat darum um einige Seiten zugenommen, während die des französisch geschriebenen Teiles so ziemlich dieselbe geblieben ist. Ein Vokabular zu den Lektionen (10 S.) und ein alphabetisches (22 S.) schließen das Ganze ab.

Der für die Lehrerseminare bestimmte zweite Teil des vorliegenden Werkes entspricht in seinen 2 ersten Kapiteln dem zweiten, dritten und vierten Kapitel des 2. Teiles des Lehr- und Lernbuches (vgl. 57. Jahrg. S. 634 f.) und bestimmt das erste Kapitel mit seinen 18 Lektionen (gleich dem 2. und 3. Kapitel von dort) dem ersten, das zweite mit seinen 16 Lektionen (gleich dem 4. Kapitel von dort) dem zweiten Seminarjahr. Darstellung und Bearbeitung des Lese- und Übungsstoffes sind hier — im Vergleich zu dem Grundwerk — weniger verändert als in dem eben besprochenen Werke für die Präparandenanstalten. Dagegen ist das für das 3. Seminarjahr bestimmte 3. Kapitel inhaltlich fast ganz neu. Von Pünjers uns durch sein französisches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare rühmlichst bekannten Mitarbeiter Kahle allein verfaßt, bietet es in seinen 16 Lektionen, die der Wiederholung und Ergänzung der Syntax gewidmet sind, einen ganz besonders umfangreichen, aber geschickt ausgewählten Lesestoff über sittliche Eigenschaften, Tugenden und Untugenden, Reisen und Verkehrsmittel, Handel und Industrie, Sport und Sportgegenstände, Briefe und schriftliche Mitteilungen verschiedener Art, Biographien literarischer Größen, Bruchstücke aus deren Werken, Verfassung und soziales wie staatliches Leben, Schule und Unterricht, Religion und Kirche. Die Übungen hierzu beziehen sich auf Homonyma und Synonyma, Beantwortung gestellter Fragen, Aufforderung und Anleitung zu freien schriftlichen Arbeiten, Angabe in Betracht kommender Regeln aus der Grammatik und Hin-Übersetzungen (9 S.). Die Poesie ist durch eine ziemliche Anzahl guter Stücke hinreichend vertreten. Die Grammatik ist hier — mit Recht — eingehender behandelt (18 S. mehr), als in dem 2. Teile des Grundwerkes. Alphabetische Wörterverzeichnisse (24 S.) machen den Schluß dieses seine besondere Bestimmung in seinem letzten Drittel ganz besonders ausfüllenden 2. Teiles des vorliegenden Werkes. Beide Teile nehmen auf diese Bestimmung besondere Rücksicht durch Einführung von mehr Schulbefehlen, mehr Hin-Übersetzungsstoff, mehr Sprichwörtern und Rätseln und durch das Hinarbeiten auf eine größere Selbständigkeit bei Stellung und Fertigung der Aufgaben.

18. Dr. **C. Schäfer**, Lehrgang für den französischen Unterricht. (Im Anschluß an das Elementarbuch.) 4. umgearb. Aufl. I. Teil. XIV u. 132 S. Berlin 1905, Winkelmann & Söhne. 1,20 M.

„Das vorliegende Lehrbuch ist wie das unlängst in dritter Auflage erschienene Elementarbuch eine völlige Neubearbeitung des früheren Lehrgangs." Uns hat von dem Elementarbuche diese dritte Auflage nicht zur Besprechung vorgelegen, doch ist dessen erste Auflage zugleich mit „Die vermittelnde Methode," Schäfers Begleitschrift dazu, im 39. Jahrg. S. 551 ff. ausführlich angezeigt und besprochen worden. Auch von einem besonderen Schäferschen „Lehrgange" ist uns nichts zu Gesicht gekommen; doch glauben wir nicht fehlzugehen, wenn wir den hier vorliegenden 1. Teil von dessen 4. Auflage mit der im 40. Jahrg. S. 519 angezeigten Schäferschen „Französischen Schulgrammatik für die Unterstufen. 1. Teil" für identisch halten. Nimmt man die ebenda S. 519 ff. für den 1. Teil der französischen Schulgrammatik für die Oberstufen gegebene Darstellung der methodisch didaktischen Grundanschauungen Schäfers noch hinzu, so dürfte man genügend darüber unterrichtet sein, wie Schäfer dieselben auch heute noch zur Ausführung zu bringen sucht. Da sich beim Gebrauche dieser Bücher eine weitere Teilung des Stoffes und kleine, an die einzelnen Teile sich anschließende Übungen als wünschenswert gezeigt hatten, so hatte der Verfasser daraufhin ein Übungs- und Ergänzungsheft im Anschluß an den Lehrgang herausgegeben, welches das im 40. Jahrg. S. 521 angezeigte gewesen sein wird. Dann sind seine Übungen nun hier einheitlich mit dem Lehrgang verschmolzen, und es ist auf diese Weise erreicht worden, daß einerseits der Lehrstoff in möglichst kleine methodische Einheiten zerlegt werden bzw. bleiben konnte, und daß andererseits die zusammenfassenden Übungen über ein ganzes Kapitel erst am Schlusse auftreten. Vorausgeschickt wird dem hier vorliegenden ersten Teile eine „systematische Übersicht über die Formenlehre" der Hilfsverben, der ersten Konjugation mit einigen von deren Abweichungen, der zweiten Konjugation mit den nicht erweiterten Verben, der dritten mit einigen wenigen Abweichungen, zuletzt der reflexiven Konjugation. Hierauf folgt die Formenlehre des Substantivs und Adjektivs in ihren regelmäßigen Erscheinungen (XIV S.): also wohl der formale Lehrgehalt des oben erwähnten Elementarbuches! Es werden nun hier weiter behandelt: der Teilartikel, die Genus- und Numerusbildung der Substantive und Adjektive, das Aktiv und Passiv, die zweite und dritte Konjugation (wie oben), Veränderung des Partizips und reflexive Konjugation, lautliche und graphische Eigentümlichkeiten der ersten Konjugation nach Silbentrennung und Akzent, Hiatus und Bindung, endlich aller. Die Ordnung der 15 Paragraphen, in denen diese Stoffe zur Anschauung und Einübung gebracht werden, ist: Lehrstoff in Regeln, formale Reihen und Beispiele, französische Sätze (meist in Frage und Antwort), deutsche Sätze, zusammenhängende französische und ihnen nachgebildete deutsche Stücke (Anekdoten, Fabeln, geschichtliche Erzählungen, Tiergeschichten, Gespräche und Briefe u. dgl.) in Prosa und Poesie. Hieran schließen sich Aufgaben zur Composition namentlich Änderungen des Numerus, Genus, der Person, des Genus Verbi, der geraden in die ungerade Rede, und umgekehrt) oder solche rein formaler (oder syntaktischer) Art (Geschlecht bestimmen, Artikel, Substantive, Pronomina, Adjektive, Verbalformen einsetzen, Formen bestimmen und bilden, Satz konjugieren, Gegensätze angeben). Sehr

gut sind die als Vocabulaire bezeichneten Beigaben, welche über Worterklärungen zu Wortbildungen oder von gebildeten Wörtern zu Worterklärungen führen u. dgl. Den Schluß des ganzen (99 S.) bildet eine Anleitung zum Briefschreiben (3 S.) ein Anhang von 4 Stücken (4 S.), und das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Seiten.

II. Grammatiken allein.

1. **K. Böddeker**, Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik. Ein Lehrbuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten jeder Art, für Lehrerinnen-Seminare und Lehrer-Fortbildungsanstalten. Mit Beispielen zur Anschauung und Belegstellen, zum größten Teile neueren Autoren entnommen. 2. Aufl. XIV u. 176 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 2,20 M.

Nachdem die erste Auflage im Jahre 1896 erschienen und ihr deren französisches Seitenstück im Jahre 1903 gefolgt war (vgl. unsre Besprechung desselben im 55. Jahrg. S. 668 f.), liegt uns nun dessen deutsche Vorlage selbst zur Besprechung vor. Sie unterscheidet sich von ihrer französischen Übertragung durch ein längeres Vorwort über die Behandlung des französischen Verbs im Unterricht, worüber wir gleich weiter sprechen werden, in dem grammatischen Texte aber dadurch, daß „Gebrauch großer Anfangsbuchstaben" und „Apostroph und Bindestrich" hier zu besonderen Kapiteln gemacht sind, womit, abgesehen von kleineren Zusätzen und Änderungen, auch das Plus von 4 Seiten zu erklären ist.

2. **K. Böddeker**, Das Verbum im französischen Unterricht. Ein Hilfsbuch, neben jeder Grammatik zu gebrauchen. X u. 36 S. Leipzig, Rengersche Buchh. 75 Pf.

Der grammatische Gehalt des Büchleins entspricht dem zu dem eben besprochenen Buche beigegebenen Anhang (S. 133—168), dem in der französischen Ausgabe S. 130—165 gewidmet war. Er behandelt: 1. das Konjugationssystem im allgemeinen (2 S.), 2. die regelmäßigen Verben (3 S.), 3. die unregelmäßigen Verben (31 S.). Die den paradigmatischen Reihen vorausgeschickten Einleitungen oder nachgestellten Erläuterungen sind kurz und klar gehalten und bemühen sich, ein gesetzmäßiges Walten auch in der Konjugation der sog. unregelmäßigen Verben nachzuweisen. Denn die Schule „hat das Systematische in den Sprachformen, das Logische in den syntaktischen Erscheinungen zum Verständnis zu bringen, und ein solches Verständnis muß die Grundlage eines geklärten Sprachgefühls werden". Denn „durch rein mechanische Übung, durch fortgesetztes Hören und Nachsprechen kann jeder dahin gelangen, die sprachlich richtige Form für seine Vorstellungen auch in den Lauten und Gebilden einer fremden Sprache spontan zu finden. Was er aber bei einer solchen mechanischen Abrichtung als denkender Mensch gewinnt, das kann herzlich wenig sein". Gewiß muß auch der Schüler „dahin kommen, innerhalb gewisser, sich stetig erweiternder Kreise seinen Vorstellungen ohne Reflexion über die zu wählende Form Ausdruck zu geben. Aber der Schule darf ein solches Können nicht genügen"; sie muß vielmehr die Schüler auch „dazu befähigen, daß sie sich über die Richtigkeit des als zutreffend Empfundenen auch jederzeit Rechenschaft ablegen können". Von diesen Grundgedanken aus weist nun der Verfasser nach, was die Schüler in den ersten 2 Unterrichtsjahren am sog. regelmäßigen Verb für Beobachtungen von Gesetzmäßigkeit haben machen müssen, um nun

alles Regelmäßige und Unregelmäßige in den Formen eines Verbs selbst zu entdecken und jede Form selbst schnell bilden zu können, wenn sie ihnen das Gedächtnis nicht vorher schon geliefert hat. Das Verfahren dafür ist ein einleitendes (Bestimmung der Grundform, der Stämme usw.), entwickelndes (Bestimmung der Formen, wie sie eigentlich lauten sollten und doch wirklich lauten, und des Wesens der sog. Unregelmäßigkeiten) und zusammenfassendes. Der Verfasser gibt 2 Beispiele für dieses Verfahren an courir und devoir. Als seine Vorzüge sind anzuerkennen: intensive Gedankenarbeit, Freude und Interesse am Selbstgefundenen und Selbstverstandenen, (größere!) Unabhängigkeit vom Gedächtnis, (relativ!) größere Sicherheit in der Beherrschung der Verbalformen, Vertiefung der geistigen Bildung durch den Einblick in die geoffenbarte Gesetzmäßigkeit. Nicht zu verkennen ist freilich dabei, daß zuweilen die „Wissenschaftlichkeit" nicht ganz zu ihrem Rechte kommt. Indessen: „für das Unterrichtsverfahren ist neben der Wissenschaft auch das Bildungsziel und der Schüler selbst mit den Vorstellungen, welche er mitbringt, mit seinen geistigen Bedürfnissen und geistigen Fähigkeiten maßgebend. Die Unterrichtspraxis wird und muß, für gewisse Gebiete wenigstens, immer auf einem Kompromiß beruhen". Von diesen gewiß richtigen Gesichtspunkten aus wird man aus diesem empfehlenswerten Büchlein manches mit hin- und hinwegnehmen, was mehr praktisch als wissenschaftlich ist.

3. Dr. **W. Knörich**, Französische Schulgrammatik mit einer ausführlichen Beispielsammlung als Übungsbuch. VIII u. 480 S. Hannover 1905, C. Meyer. 3,50 M.

Trotzdem die Beispielsammlung an dem Umfang des Buches mit 312 Seiten, also mit fast zwei Dritteln desselben, beteiligt und im Titel „als Übungsbuch" bezeichnet ist, glaubten wir doch aus den bei der Besprechung ersichtlich werdenden Gründen das ganze Buch dieser Abteilung zuweisen zu müssen. Denn diese ausführliche Beispielsammlung soll es in erster Linie den Lehrenden ermöglichen, zu den Regeln der Grammatik, denen sie nach Paragraphen und Unterabteilungen genau folgen, die passendsten Belege zu wählen; sodann soll manche Erscheinung, die nicht gerade in eine besondere Regel gefaßt zu werden braucht, aber zur Besprechung sich empfiehlt, in den Beispielen zum Ausdruck kommen; endlich können durch die Beispiele auch manche sog. Feinheiten zur Anschauung gebracht werden, wenn es der Lehrende für gut findet, auf solche aufmerksam zu machen. Dienen sie so zunächst der Anschauung, so können sie natürlich auch zur Übung bzw. zu weiteren Übungen verwandt werden; zu einer solchen fordern die Köpfe mancher Nummern von Beispielgruppen geradezu auf: sie geben nämlich oft eine Wortfamilie mit deutscher Bedeutung; auch die in kleinerem Druck öfters beigegebenen Zusätze von Beispielen lassen sich oft vom Gegenteil aus zu weiteren Beispielen verwenden. Dafür sind nun in der Grammatik selbst den Regeln wenige Beispiele beigefügt. Sie handelt über: I. Laut und Schrift in 15 Paragraphen auf 18 S., II. Wort- und Formenlehre in 84 Paragraphen auf 70 S., mit eingehender Behandlung des Verbs, III. Satzlehre in 70 Paragraphen auf 80 S. — auch hier hat natürlich das Verb den Löwenanteil erhalten. Hervorzuheben ist die Stofffülle in den formalen Aufzählungen, sowie in den phraseologischen Reihen. In der Darstellung des grammatischen Stoffes ist auch noch

auf andere (neuere) Wörterbücher als das der Akademie, Rücksicht, und auf den Leyguesschen Erlaß Bezug genommen. So wird also einerseits das gebracht, was der Schüler sich fest aneignen muß, andererseits das erklärt, was zum Verständnis der Lektüre notwendig ist; dieses Feste aber und Sichere wird unter Umständen von dem weniger Wesentlichen und Wissenswerten durch den Druck unterschieden, so daß auch für die nötige Übersichtlichkeit gesorgt ist. Das Buch kann in allen höheren Schulen benutzt werden, auch in solchen, wo des Verfassers Lesebuch (vgl. 48. und 50. Jahrg.) nicht benutzt wird; es ist vielmehr völlig unabhängig von diesem, was auch die fast ganz selbständige Beispielsammlung beweist.

4. **Ph. Plattner**, Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. III. Teil: Ergänzungen. 1. Heft: Das Nomen und der Gebrauch des Artikels. 231 S. Karlsruhe 1905. J. Bielefeld. 3,60 M.

Den ersten Teil der Plattnerschen „Ausführlichen Grammatik usw." bildet die „Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht," welche von uns im 52. Jahrg. S. 547 ff. angezeigt wurde. Ihres zweiten Teiles erstes Heft bildet „das Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung," von dem eine Ergänzung im 53. Jahrg. S. 558 angezeigt wurde, während das Wörterbuch selbst uns noch nicht zur Besprechung vorgelegt worden ist. Das zweite Heft des zweiten Teiles ist „Formenbildung und Formenwechsel des französischen Verbs", welches im 55. Jahrg. S. 651 angezeigt wurde. (Um die dort in bezug auf die „Ergänzungen" von uns ausgesprochene Vermutung richtigzustellen, hielten wir uns zu der vorstehenden Angabe der wirklichen jetzigen Anordnung verpflichtet.) Das dritte Heft des zweiten Teiles soll „das Verbum in syntaktischer Hinsicht" behandeln. Nach dem oben angegebenen Titel würden die „Ergänzungen" also nun wohl erst mit dem dritten Teile beginnen. Ihr hier vorliegendes erstes Heft behandelt ausgesprochenermaßen „Nomen und Gebrauch des Artikels," d. h. also die Paragraphen 109—300 der „Ausführlichen Grammatik," soweit dieselben eben für Ergänzungen in Betracht kommen. Solche werden gegeben für den Plural (62 S.), für Geschlecht und Motion (38 S.), für das Adjektiv (49 S.), für den Artikel (82 S.). Der Bienenfleiß des rührigen Verfassers ist ebenso bewunderns- wie lobenswert: alle Angaben sind mit Beispielen, und diese wieder mit ihrem Fundort bzw. mit dem Autor, bei dem sie vorkommen, belegt, diese aber sind bis zu den neusten ausgenutzt. So bildet das Buch eine unerschöpfliche Fundgrube für alle möglichen in Betracht kommenden Einzelheiten und ein notwendiges Requisit für die Privat- und Schulbibliotheken der Lehrer.

III. Phonetik.

1. **G. Döll**, Methodische Anleitung zur leichten Aneignung einer guten französischen Aussprache. 16 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 40 Pf.

Es sind im ganzen 19 Abschnitte und zwischen eingestreut vier Gruppen gemischter Wiederholungsbeispiele, in welchen das Wesentlichste und für die Schule Wissenswerteste zur französischen Aussprache hier beigebracht wird. In den meisten Abschnitten wird eine „Hauptregel" aufgestellt (z. B. c lautet wie k (in Kasten); dieser werden

dann die „Ausnahmen" untergestellt (z. B. hierzu: 1. c vor e, i und y lautet wie ein scharfes s (in Biß), 2. ç (c mit cédille lautet wie ein scharfes s). Unter Umständen wird auf besondere Unterschiede oder Eigentümlichkeiten aufmerksam gemacht (z. B. hierzu: Im Französischen ist der k-Laut jedoch ein weit milderer als im Deutschen. Er nimmt etwa die Mitte ein zwischen dem deutschen g- und dem (scharfen) deutschen k-Laut.) Diese Beispiele dürften zur Kennzeichnung des hier beobachteten Lehrverfahrens genügen. Besonders anzuerkennen ist die reiche Anzahl von Beispielen, die zu den Hauptregeln und Ausnahmen beigebracht werden, namentlich wenn sie so gewählt sind, daß die bereits erlernten Regeln auch in den folgenden Abschnitten wiederkehren müssen. Das Büchlein kann neben jedem Lehrbuch, das solche Angaben selbst nicht enthält, gebraucht werden.

2. **J. Hug**, Kleine französische Laut- und Leseschule mit phonetischen Erläuterungen. Mit einem Begleitwort von Prof. A. André. XII u. 52 S. Zürich. Art. Inst. Orell Füßli. Kart. 1,30 M.

Der Verfasser des Zuger Programms von 1902 „Die Elementar- und Experimentalphonetik im Aussprache-Unterrichte der lebenden Sprachen" füllt mit diesem Buche allerdings eine Lücke aus, nicht als ob er zuerst in einer planmäßigen Laut- und Sprechgymnastik eine sichere und notwendige Grundlage lautlicher Vorbildung und korrekter Aussprache erblickte, sondern weil er sie zuerst systematisch mit mundartlichen Laut-Verhältnissen in Beziehung gebracht, entwickelt und dargestellt hat. Es wäre nur zu wünschen, daß dieser löbliche Vorgang auch in Deutschland für größere Sprachzentren Beachtung und Nachahmung fände. Im übrigen von dem Deutschen ausgehend würde man ebenso wie hier eine sog. phonetische Schrift entbehren und auf allzu feine und vielfach sehr unbestimmte Vokalnuancen verzichten können. Der zu behandelnde Stoff ist in drei Teile geteilt: der 1. behandelt, von den Vokalen ausgehend, auf 30 Seiten in 43 Paragraphen den Laut als solchen und beschränkt sich deshalb in den Beispielen auf bedeutungslose Silben und allenfalls (meist nur) einsilbige Wörter. Die phonetische Belehrung spricht a) immer von der richtigen Mundstellung für die betreffenden einzelnen Laute in bezug auf Lippen, Zunge, Gaumensegel, Stimmbänder usw., b) oft von den Sprachfehlern, die in den verschiedenen Gegenden der Schweiz (und Süddeutschlands) gegen die richtige Mundstellung und Aussprache sehr oft schon im Deutschen gemacht werden. Der 2. Teil behandelt den Laut und seine Verbindungen im Worte auf 34 S. in 50 Paragraphen in kurzen tabellarischen Angaben mit besonderer Berücksichtigung der Dauer und mit reichen (auch schon) Satzbeispielen. Der 3. Teil endlich behandelt auf 10 S. in 10 Paragraphen die Aussprache im Satze mit größeren prosaischen oder poetischen Redeganzen als Beispielen. Ein Anhang gibt auf 10 S. ein „alphabetisches Verzeichnis von Wörtern, die am häufigsten falsch ausgesprochen werden" in 4 Kolonnen: das Wort in der gewöhnlichen Orthographie, in falscher und in richtiger Aussprache: eine sehr dankenswerte Zugabe! Im ersten und zweiten Teile stehen die Regeln immer auf der linken, die Beispiele und Übungen auf der rechten Seite des Buches: eine die Übersicht über den theoretischen Inhalt außerordentlich erleichternde Maßnahme, durch welche das Buch noch außerdem empfehlenswert gemacht wird.

IV. Übersetzungs- und Übungsbücher.

1. Rekt. **K. Aßfahl**, Je 100 französische und englische Übungsstücke, welche bei der württ. Zentralprüfung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst in den Jahren 1897 bis 1905 mit Genehmigung der k. Prüfungskommission gegeben wurden. 3. Serie. 122 S. Stuttgart 1905, A. Bonz & Co. 1,20 M.

Die im 29. und im 41. Jahrg. angezeigten „100 Übungsstücke für französische Komposition" gehören nicht zu dieser Serien-Sammlung, wohl aber bildet das im 39. Jahrg. S. 562 angezeigte Buch die 1. Serie, das im 51. Jahrg. S. 457 angezeigte die 2. Serie dieser Sammlung. Was für Stücke die vorliegende 3. Serie enthält, ist aus ihrem obenstehenden Titel zu ersehen. Daß sie natürlich überall da, wo überhaupt noch hin-übersetzt wird, sprachlich mit Erfolg verwendet werden können, ist ebenso selbstverständlich, wie daß sie auch wegen ihres sachlichen Inhaltes gern werden in Gebrauch genommen werden. „Wenn auch der Text mancher Stücke nicht ganz neu ist, so wurde er doch stets so bearbeitet, daß die vorgeschriebene Anzahl von 120 Wörtern eingehalten wurde und jedes Stück ein möglichst abgerundetes kleines Ganze bildet." Auf jeden Fall bieten diese Stücke mit ihrem historischen, geographischen, technischen u. dgl. Inhalt und durch ihre Form (Briefe, Erzählungen, Anekdoten, Reflexionen usw.) auch sonst Abwechselung genug. Der Text der französischen Stücke 48 S., der der englischen 51 S., das Verzeichnis der gegebenen Wörter zu beiden je 6 S. Je 3 Seiten entfallen auf das alphabetische Inhaltsverzeichnis.

2. **G. Stier**, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische. 216 S. Cöthen 1906, O. Schulze. 2,10 M.

Zur methodisch-didaktischen Stellung des Verfassers überhaupt verweisen wir auf die Besprechungen seiner ‚Französischen Sprachschule' (31. Jahrg. S. 250 ff.), seiner ‚Causeries françaises' (51. Jahrg. S. 451 ff.), seines fünfbändigen ‚Lehrbuches für höhere Mädchenschulen' (48. Jahrg. S. 542 ff., 49. Jahrg. S. 529 ff., 50. Jahrg. S. 526 ff.), ganz besonders aber auf die seiner ‚französischen Syntax' im 50. Jahrg. S. 531 f. Des Verfassers „Kleine Syntax der französischen Sprache" ist uns zur Besprechung nicht vorgelegt worden. Doch ist ihr Gang, wie man aus dem Inhaltsverzeichnisse ersehen kann, ganz der gleiche wie der, der a. a. O. S. 532 von der französischen Syntax angegeben ist. Die Übungen zur Wortstellung umfassen hier 5 Paragraphen, zum Verbum 18 Paragraphen, zu Artikel und Substantiv 5 Paragraphen, zum Adjektiv 4 Paragraphen, zum Adverb 2, zu den Präpositionen 1 Paragraph. Auf jeden Fall kann das Übungsbuch also auch zu der größeren Syntax des Verfassers benutzt werden, ebenso gut aber auch zu jeder andern. Denn wenn auch immer in den Überschriften der Paragraphen des Übungsbuches die betreffenden Seiten der Kleinen Syntax angegeben sind, auf welche sie sich beziehen, so ist doch durch eine genaue, übersichtliche und bis ins einzelnste gehende, deutlich angegebene Einteilung des syntaktischen Übungs-Stoffes nach Haupt- und Unterabteilungen dafür gesorgt, daß das Übungsbuch auch zu jedem andern syntaktischen Lehrbuch benutzt werden kann, das überhaupt die betreffenden Stoffe behandelt. Es würde sich dann nur noch empfehlen, die Möglichkeit dieser Benutzung noch durch ein ausführliches Inhaltsverzeichnis, am besten aber wohl durch einen alphabetisch angelegten Index zu erleichtern. Der Übersetzungsstoff

wechselt zwischen Einzelsätzen — sie bilden die Hauptmasse — und zusammenhängenden Stücken, deren es zu den einzelnen Kapiteln (s. o.) 17 gibt, während als ein zweiter Teil 10 gegeben werden: sie sind meist geschichtlichen und biographischen Inhalts; die Schriftsteller, aus deren Büchern sie entlehnt sind, sind ausdrücklich angegeben. Der Text selbst ist von Fußnoten mit Übersetzungsbeihilfen versehen. Außerdem ist ein ausführliches deutsch-französisches Wörterbuch, dem Gange der Stücke folgend, beigegeben: zum ersten Teile mit 43, zum zweiten mit 14 Seiten.

V. Lesebücher.

1./3. **H. Bretschneider**, Lectures et Exercices français. Französisches Lese- und Übungsbuch. Leipzig 1905, R. Wöpke.

a) I. Teil. 4. Aufl. Für Real- und Handelslehr-Anstalten, sowie höhere Bürgerschulen. VIII u. 88 S. 0,80 M.

b) II. Teil. Für die Mittelklassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Mit Karte von Frankreich und Plan von Paris. IX, 292 S. 2 M. Vocabulaire 85 S. 40 Pf.

c) Ausgabe B. Für Mädchenschulen und Pensionate. 2. Aufl. VIII, 195 S. Beiheft 43 S. geb. 2,50 M.

Die erste Auflage des ersten Teiles wurde im 41. Jahrg. S. 433 f. angezeigt, die späteren sind uns nicht zur Besprechung vorgelegt worden. Die hier vorliegende vierte hat den Lesestoff noch einfacher und leichter gestaltet. Wesentlich vermehrt worden ist die 1. Abteilung, die Beschreibungen aus der nächsten Umgebung des Schülers: es sind deren jetzt 40 auf 19 S. Die Gespräche (9 S.) sind um 1, die Fabeln (8 S.) um 3, die Anekdoten und Erzählungen (8 S.) um 1 vermindert worden. Die Zahl der Biographien, Briefe und Gedichte ist dieselbe geblieben. Dagegen ist als neue Abteilung hinzugekommen: 4 Spiele (3 S.), weil vielleicht auch Spiele mit Gebrauch der französischen Sprache veranstaltet werden. Ebenso sind hinzugefügt worden 3 Melodien mit Text, und 2 Texte nach bekannten Melodien. Dem Ganzen lag bei: Beiheft zu Bretschneiders „Lectures et exercices français". Ausg. A. 1. Teil. 16 S. Karlshorst-Berlin, 1900. H. Friedrich. Es stellt 1. Übungsaufgaben und gibt 2. sachliche Anmerkungen.

Der 2. Teil, von dem uns die 1. Auflage überhaupt nicht vorgelegen hat, hat ebenfalls teils stilistisch, teils inhaltlich zu schwere Nummern ausgeschieden und durch solche leichtere ersetzt, welche sich auch mehr zu Diktaten, Retroversionen und Bearbeitungen eignen. Die bisher im Guide de maître gestandenen Aufgaben (Fragen über den Inhalt, Umformungen, Abänderungen, Zusetzungen u. dgl.) stehen jetzt gleich unter jedem Lesestück. Die Fragen sind vielmehr für die Schüler zum gegenseitigen Abfragen, zur Vorbereitung auf dergleichen Gespräche, bestimmt als für die Lehrer. Mit Land und Leuten machen diese Lesestücke zur Genüge bekannt, ebenso wie mit einigen der besten modernen Schriftsteller. Eingeteilt ist der Lesestoff folgendermaßen: I. 19 Beschreibungen (15 S.); II. 5 Gespräche (6 S.); III. 20 Anekdoten und Erzählungen (45 S.); IV. Frankreich in der Vergangenheit (52 geschichtliche Skizzen auf 65 S.) vom Altertum bis zur Gegenwart; V. 32 Skizzen aus der französischen Literaturgeschichte, namentlich aus der sog. klassischen Periode (40 S.); VI. 29 Bilder aus dem gegenwärtigen Frankreich (30 S.): Sitten, Gebräuche, Festlichkeiten, Charakter usw.; VII. 17 Briefe verschiedener Art (13 S.); VIII. 28

verschiedene Gedichte, die Marseillaise mit Melodie (28 S.). Die letzten 50 Seiten geben fast nur sachliche Erläuterungen, selten Übersetzungsbeihilfen. Das selbständig beigegebene Vocabulaire ist alphabetisch (französisch-deutsch) angelegt und berücksichtigt auch das phraseologische Moment zur Genüge. Druck und Ausstattung, Inhalt und Anmerkungen machen das Buch empfehlenswert. Die unter c angezeigte Ausgabe B enthält: 1. an Beschreibungen die des 1. Teiles und 4 dazu, 2. von dessen Gesprächen 7, und 4 von denen des 2. Teiles, 3. von den Fabeln und Parabeln des 1. Teiles 5, und 4 andere, 4. von den Anekdoten und Erzählungen des 1. Teiles 8, des 2. Teiles 1, und 11 andere; 5. die Legenden und Erzählungen sind dieselben geblieben (4); 6. die 2 Biographien behandeln die Jungfrau von Orleans und die Königin Luise; 7. die Züge aus der Literaturgeschichte entsprechen an Zahl und Inhalt denen des 2. Teiles; 8. von den Briefen sind 9 dem ersten, 5 dem zweiten Teile entnommen; 9. Economie domestique mit 8 Stücken über Küche und Haushalt ist ganz neu (6 S.), ebenso 10. das Theaterstück: Aschenbrödels Pantoffel; die die 11. Abteilung bildenden verschiedenen Gedichte gehören mit 5 Nummern dem 1., mit 22 Nummern dem 2. Teile an; 9 Nummern sind ganz neu. In dem Vorwort steht ein sehr brauchbares Verzeichnis über die mannigfaltigen Übungen, die in Anlehnung an die Lesestücke angestellt werden können. Das beigebundene Beiheft enthält: 1. Muster und Aufgaben zu den verschiedensten Übungen betreffs Umbildung, Umformung, Veränderung, Erweiterung oder Verkürzung u. dgl. des Lehrstoffes (3 S.), 2. die sachlichen Anmerkungen zu demselben (32 S.), 3. fünf Ausführungen zu Briefentwürfen. So kann das Buch wohl in der Reihe der Lehrmittel erscheinen, „deren Zweck es ist, die neue Methode zu fördern und auszubauen, die den Lesestoff zum Mittelpunkt der Lehr- und Lernarbeit macht".

4./5. Dir. J. **Fetter** und Dr. K. **Ullrich**, Französisches Lesebuch für die oberen Klassen der Realschulen, Gymnasien und Mädchenlyzeen. Wien 1905, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

a) I. Teil. X u. 236 S. Mit 22 Abbildungen im Texte. Geb. 2 K 40 h.

b) II. Teil und Kommentar. 14 Abbildungen als Anhang. Geb., samt Kommentarheft, 3 K 20 h.

Dieses Lesebuch hat als Krönung des Fetterschen „Lehrganges der französischen Sprache" zu gelten, welcher für die dreiteilige Ausgabe im 41. Jahrg. S. 407 ff. und im 42. Jahrg. S. 450 ff., für die einteilige Ausgabe im 57. Jahrg. S. 621 angezeigt wurde. Aus den eben dort mit angezeigten methodischen Schriften Fetters ist dessen methodische Stellung und Grundanschauung im allgemeinen genügend zu erkennen. Was nun das hier vorliegende Lesebuch angeht, so darf mit vollem Recht und gutem Grunde behauptet werden, daß der hier dargebotene Lesestoff ein wirklich „neuer" und vorwiegend unverbrauchter, also nicht erst aus zehn und mehr andern schon im Gebrauche befindlichen Lesebüchern zusammengestoppelter bzw. zurechtgeschnittener ist. Er enthält, mit genauer Bezeichnung der für seine Lektüre ins Auge gefaßten Klassen — im ersten Teile: I. 14 Biographien zur französischen Geschichte, namentlich aus Guerrier, Dhombres und Monod geschöpft, ohne unverwendbare und unfruchtbare Einzelheiten (26 S.); II. 14 Erzählungen, meist auf französischem Boden spielend, mit mehreren Beiträgen aus Coppée und Souvestre (95 S.); III. 18 Züge, Skizzen und Charakteristiken aus der französischen Geschichte, nament-

lich aus Duruy, Thierry, Michelet, Voltaire und Mignet geschöpft (116 S.). Unter den Lesestücken der ersten Abteilung befinden sich als Exercices: Fragen nach dem Inhalt, Angabe der Hauptgedanken, Schilderung von Charakteren, Herausschälung der Disposition, kurze Wiedererzählung, Umformungen bezüglich der Personen; auch Aufgaben grammatischer Art werden gegeben: Gegensätze oder Synonyma angeben, aus Adjektiven und Substantiven Verben machen, und umgekehrt, aus Adjektiven Adverbien machen, Adjektive umschreiben, Objekte beifügen, Phraseologisches erklären, Sachliches erläutern usw. Die Abbildungen sind dem Texte eingedruckt. Im zweiten Teile sind enthalten: IV. Zum genre descriptif 13 Skizzen geographischer, topographischer und ethnographischer Natur, darunter mehrere aus Michelet und J. J. Rousseau (47 S.); V. 14 Beiträge zum genre didactique (auch Volkswirtschaft und Kunsterziehung behandelnd), darunter mehrere von Pascal und La Rochefoucauld (73 S.); VI. 30 Proben zu den genres oratoire et épistolaire, darunter mehrere von Mad. de Sévigné, Fénelon, Montesquieu, Voltaire, J. J. Rousseau, Mirabeau und Napoleon I. (25 S.); VII. 53 Beiträge zur Poésie épique et lyrique, mit zum Teil vielen Gedichten von Lafontaine, Béranger, Lamartine, V. Hugo, A. de Musset, Autran, Gautier und Coppée (61 S.); VIII. Aus der Poésie dramatique werden geboten Auszüge aus Corneilles Cid, aus Racines Phèdre, aus Molières Le bourgeois-gentilhomme, aus Beaumarchais' Barbier von Sevilla und Figaros Hochzeit (47 S.). Es folgen 13 Seiten mit (französischen) biographischen Notizen über die benutzten Autoren, soweit sie nicht schon im Texte selbst (s. o. I) eine Besprechung gefunden haben. Es sind außer den bei den verschiedenen Abteilungen schon genannten Schriftstellern noch: Bossuet, Boileau, La Bruyère, Montesquieu, Buffon, Chénier, Mad. de Staël, Chateaubriand, Guizot, V. Cousin, Thiers, Lanfrey, Martin, Taine, Prudhomme, Daudet. Mehrere von den letzteren kommen in verschiedenen Abteilungen mit je einem Beitrage vor. Stellt man alle diese Autoren-Namen zusammen, so ergibt sich nicht bloß, daß die Auswahl eine recht tief- und weitgehende ist, sondern auch daß sie mit ihren größeren oder öfteren Beiträgen aus einem und demselben Autor einen beachtenswerten Übergang zur Autorenlektüre bildet. Denn „wenngleich ein Lesebuch die eigentliche Autorenlektüre nicht zu ersetzen vermag, so kann es doch durch größere abgeschlossene Kapitel einen annehmbaren Ersatz dafür bieten" und es ist „kaum in Abrede zu stellen, daß kürzere, aber abgeschlossene Texte deshalb insbesondere mit Rücksicht auf die äußerst bescheiden bemessene Zeit vorzuziehen sind, weil sie einen mäßig großen, daher leichter zu bewältigenden Gedankeninhalt bieten, der, wenn er in eine der Sache entsprechende Form gekleidet ist und gut verarbeitet wird, leichter im Gedächtnisse haftet und auf diese Weise den Umfang der allgemeinen Bildung erweitert". Denn „die vornehmste Aufgabe der Lektüre ist das Erfassen des Gedankeninhalts, ist der bildende Wert, den die Texte enthalten".

VI. Vokabularien.

1. Prof. Dr. **Hallbauer**, Französisch-Deutsches Vokabular. 28 S. Holzminden 1905, Stocks Buchdr.

Für die in Quarta bis Untersekunda auf die verschiedensten Gebiete des täglichen Lebens sich erstreckenden Sprechübungen wird hier

der Grundstock an sachlichem Material geboten; für Quarta: Schule, Haus und Stadt (7 S.); für Untertertia: Wetter, Jahreszeiten, Zeit, Familie, Kleidung, menschlicher Körper, Mahlzeiten (7 S.); für Obertertia: Gesundheit, Krankheit, Erde, Feldarbeiten, Handwerke, Berufe, Handel (6 S.); für Untersekunda: Maß, Münze und Gewicht, Heerwesen, Seewesen, Zerstreuungen, Reise, Korrespondenz (7 S.). Wo es nötig und angebracht ist, sind einem Stichworte Gruppen untergestellt, welche entweder damit zusammenhängende Ableitungs- oder Bedeutungs-Familien, oder Phrasen bzw. Redensarten darstellen. Wie man sieht, ist das Pensum jeder Klasse von fast demselben Seitenumfang (ca. 450 Wörter) auf das notwendigste beschränkt; aber wenn es immer wiederholt, durch Diktate lebendig erhalten und in grammatischen Arbeiten verwendet wird, kann auch dies Wenige den Schüler befähigen, sich über Dinge seiner Umgebung um so geläufiger zu äußern, als er einerseits zwar durch die Masse des Stoffes nicht eingeschüchtert, andererseits aber durch dessen Zusammenfassung unter bestimmte Gesichtspunkte selbst gewöhnt wird, seine Gedanken in Ordnung zu bringen und zu halten.

2. **A. Seidel**, Kleines systematisches Vokabular der französischen Sprache. Enthaltend 4000 Wörter in 15 Hauptgruppen und 10 Unterabteilungen. Mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache. Für die Schule und den Sprachunterricht. VIII, 88 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 1,30 M.

Dieses Buch gehört zu der Sammlung kleiner systematischer Vokabularien der modernen Sprachen, aus der oben schon das englische Seitenstück angezeigt wurde. Die Einteilung und das ganze sonstige Verfahren sind hier dieselben wie dort. In der Wortbildung durch Ableitung müßte auch hier besser zwischen Mutter- und Tochtersprache unterschieden, oder überhaupt gesagt werden, daß man das Französische nur an sich und von sich aus betrachten wolle. Wenn man z. B. von einer Endung -tion spricht und als Beispiel dafür anführt consolation, so kann das allenfalls für das Lateinische zugelassen werden (consola-tio), aber nicht für das Französische; denn wenn der Schüler einmal bei der 1. Konjugation gelernt, daß die vor der Infinitiv-Endung -er stehender Buchstaben bzw. Laute den Stamm darstellen, dann müßte man, um das ‚a' unterzubringen, vielmehr von einer Endung -ation anstatt -tion reden; das würde dann wenigstens dem entsprechen, daß hier eine Endung -ance angenommen und als Beispiel dafür espérance angegeben wird. Denn es würde sich dann die Gleichung ergeben consol-ation: consol-er = espér-ance: espér-er.

3. **A. Seidel**, Der Sprachschatz des Kaufmanns. Terminologie des Handels in systematischer Anordnung. II. Für Deutsche und Franzosen: Terminologie commerciale en ordre systématique pour Français et Allemands. X u. 169 S. Berlin 1905, H. Spamer. 1,75 M.

Dieses Buch entspricht nach Inhalt und Einteilung vollständig seinem im englischen Berichte angezeigten englischen Seitenstück. Auch hier kommen für die Aussprache manchmal recht eigentümlich anmutende Übertragungen heraus: äkspĕrjäs, schargmä, arägmä, schärschē. Das beigebrachte Wortmaterial selbst ist sehr ausgedehnt, und es ist das Buch wegen dieser Reichhaltigkeit, namentlich auch wegen der vielen phraseologischen Angaben, zu empfehlen.

VII. Konversation.

1. Dr. **K. Kühn**, Sieben Anschauungsbilder. Für den französischen Unterricht behandelt. 32 S. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing. 40 Pf.

In diesem Büchlein werden beschrieben: 1. Hirts Bilder der 4 Jahreszeiten — Frühling: Straße und Wiese, Garten und Teich, Haus, Bauernhof, Felder (2 S.); Sommer: Getreide- und Heuernte, Dorf und Bach, Gewitter (1 S.); Herbst: Obstpflücken, Garten, Haus, Felder (1 S.); Winter: Wintervergnügungen, Winterarbeiten ($1^1/_2$ S.); 2. Hölzels Wohnzimmer (Möbel und Familie, 2 S.) und Stadt (Straße und Stadtpark, Fluß, Bahnhof, Umgebung ($2^1/_2$ S.); endlich 3. Schreibers (Eßlingen) Wandtafel zur Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe (Ebene, Flußlauf, See und Gebirge, Meer, Stadt und Eisenbahn: 3 S.). Wie man aus der Angabe des Umfangs sieht, müssen diese Beschreibungen (13 S.) kurz sein; dadurch wird — eine sehr charakteristische Bemerkung für Kühns Standpunkt gegenüber dem Bilderdienst! — „längeres Verweilen bei demselben Bilde und damit Ermüdung und Überdruß bei Lehrer und Schüler vermieden." Die Wörter und Ausdrücke für das, was auf den Bildern gesehen wird, sind auf den letzten 15 Seiten nach der Reihenfolge ihres Vorkommens geordnet zusammengestellt. Nach allem wird eine gewisse Kenntnis grammatischer Elemente vorausgesetzt.

2. **K. Heine**, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Ausg. A. Nach den Strübing-Winkelmannschen Bildern. Für die Hand der Schüler bearbeitet. 3. Stereotyp-Auflage. VI, 59 S. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 90 Pf.

Wir verweisen, da diese Auflage stereotypiert ist, auf unsre Besprechung von der ersten Auflage dieses Buches im 49. Jahrg. S. 538 f. und von den „Methodische Winke" für deren Benutzung ebenda S. 539 f. Die zweite Auflage wurde mit ihren Veränderungen im 54. Jahrg. S. 593 angezeigt.

3.—6. Prof. Dr. **E. Wilke** und Prof. **Dénervaud**, Anschauungsunterricht im Französischen. Heft-Ausgabe ohne Bilder, Nr. 1—8 zu je 30 Pf. Leipzig, 1904, R. Gerhard.

a) I. Le Printemps. 4. verb. Aufl. 16 S.
b) III. L'Eté. 3. verb. Aufl. 16 S.
c) V. L'Automne. 3. verb. Aufl. 16 S.
d) VIII. L'Hiver. 3. verb. Aufl. 16 S.

Zu den unter a und b angezeigten Heften wolle man unsre Besprechung vergleichen, welche deren 2. Auflage im 52. Jahrg. S. 553 erfahren hat; desgleichen zu c und d die von ihrer 2. Auflage im 53. Jahrg. S. 561. Inhalt, Gang und Umfang stimmen überein.

7. **H. Woltmann**, Französische Sprechübungen im Anschluß an den geographischen Lehrstoff. (Vocabulaire, Phraséologie, Questionnaire.) Oschersleben 1905, Progr.-Beigabe der Realschule.

Die fremdsprachlichen Sprechübungen, von den neuen Lehrplänen auf allen Klassen intensiver gefordert denn je, sollen sich zunächst an die Lektüre anschließen, sodann aber auch ihren Stoff den Vorkommnissen des täglichen Lebens, sowie der Geschichte und Landeskunde des betreffenden Volkes entnehmen. Wie wir schon oben einmal sahen, eignet sich hierzu das erdkundliche Gebiet ganz besonders gut, weil der Stoff an sich dem Schüler schon hinreichend bekannt ist, und

weil Karte, Globus und erdkundliche, wie naturwissenschaftliche Anschauungsbilder auch zu seiner fremdsprachlichen Behandlung immer zur Hand sein können. In der sachlichen Ordnung des zu diesem Zwecke zusammengestellten Materials richtete sich der Verfasser nach den Lehrplänen und behandelte, außer den allgemeinen Grundbegriffen, nur Europa mit besonderer Berücksichtigung von Deutschland, Frankreich und England. Das sprachliche Material lieferten ihm die französischen Werke über Geographie, die er anführt. Es werden behandelt: die Grundbegriffe (2 S.), die Erde (2 S.), das Klima, die 5 Erdteile und Ozeane, die Rassen (2 S.), Europa (2 S.), Deutschland (6 S.), Südeuropa (2 S.), Nordeuropa (3 S.), Frankreich (4 S.), Verwaltung und Regierung (4 S.). Neben den Städten ist immer kommerzielle oder industrielle Bedeutung angegeben. Ausgezeichnet sind die Beigaben von Phrasen und Redensarten, die man zum Betriebe solcher erdkundlichen Unterhaltungen neben den Wörtern auch braucht. Die letzten 5 Seiten füllt ein Questionnaire zu den einzelnen Abteilungen aus, welches ebenfalls sehr entsprechend gearbeitet ist.

8. Dr. **H. Gattermann**, Materialien für französische Lektüre und Konversation zum Gebrauche für Lehrerbildungsanstalten, sowie zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrer-Prüfung. VI u. 192 S. Leipzig 1905, Dürrsche Buchh. 2,40 M.

Wenn man nur das Inhaltsverzeichnis dieses Buches ansieht, so möchte man es wohl hauptsächlich als Lesebuch ansprechen; denn es enthält I. 5 Beiträge zur Geschichte, II. 5 zur Geographie, III. 11 zur Naturgeschichte, IV. 8 zu Physik und Chemie, V. 8 zum Rechnen, VI. 4 zur Raumlehre, VII. 5 zur Pädagogik und Methodik; die meisten dieser Abteilungen durch einen methodologischen Abschnitt über das Fach eingeleitet, die siebente überhaupt nur Methodenlehre behandelnd. Wenn wir aber bei näherem Zusehen finden, daß von den 171 Seiten, welche dieses Buch ohne das Wörterverzeichnis (20 S.) einnimmt, mindestens 60 Seiten von den Questionnaires zu den Lesestücken ausgefüllt werden, so verdient es gewiß mit ebenso gutem Rechte unter die Bücher zur Konversation aufgenommen zu werden, oder, wie der Verfasser vielleicht lieber wollen würde, unter die Vokabularien, wenn es auch scheinbar nichts enthält, was unter den hergebrachten Begriff des Vokabulars fällt. Auf jeden Fall könnte danach und daraus mit wenig Mühe ein sachlich geordnetes Vokabular zu den betreffenden Disziplinen hergestellt werden. Darauf aber kommt es dem Verfasser im Hinblick auf die betreffenden ministeriellen Bestimmungen für Präparanden- und Seminarwesen im wesentlichen auch mit an. Denn wenn schon für die Präparanden-Anstalt Erwerbung und Erweiterung eines französischen Wortschatzes verlangt wird, so soll er dann im Seminar wiederholt und vermehrt werden; auch wäre die Erfüllung einer Bedingung des Mittelschullehrer-Examens nicht möglich ohne den Besitz eines bedeutenden Wortschatzes. Darum also wird durch dieses Buch zunächst eine Vermehrung des Wortschatzes erstrebt, und zwar im Anschluß an die Fachkenntnisse, welche dort schon erworben sind oder noch vermittelt werden. Die Aneignung desselben aber geschieht durch Lese- und Sprechübungen, welche an das gebotene Material anknüpfen, und die um so leichter zum Ziele führen werden, als die Schüler ja nur noch den fremdsprachlichen Ausdruck für die ihnen bereits geläufigen Sach- und Fachkenntnisse

aufzunehmen haben. Der erfahrene Lehrer würde zwar selbst eines Questionnaire entbehren können; aber — und das ist gewiß wahr und richtig — „der Anfänger muß die Frageform erst beherrschen lernen, und diese bietet gerade im Französischen gewisse Schwierigkeiten: er lernt am Questionnaire in sprachlicher und in methodischer Hinsicht". Wie die methodische Behandlung der Stücke zu gestalten sei, wird im Vorwort des weiteren angegeben, aber auch am Ende jedes Stückes durch die in die Hunderte gehenden Aufgaben gezeigt, unter denen sich die vielen für das Rechnen und für die Raumlehre gestellten noch nicht einmal befinden. Alles in allem ist mit diesem Buche, welches demnach Lese-, Übungs- Unterhaltungs- und Wiederholungsbuch zugleich ist, den im Titel bezeichneten Anstalten ein wertvolles Hilfsmittel für ihren Betrieb des französischen Unterrichtes geschenkt worden.

9. Dr. **M. Schweigel**, On parle français. Ein Konversationsbuch zum Gebrauch in kaufmännischen Schulen, beim Privat- und Selbstunterricht, sowie ein Hilfsbuch im praktischen Geschäftsleben. Mit Aussprachhilfen und ausführlichen Warenverzeichnissen. VI und 210 S. Karlsruhe 1905, J. Bielefeld. 2,50 M.

Dieses nach Ausstattung und Inhalt gleich empfehlenswerte Buch soll zunächst den Schüler einer kaufmännischen Lehranstalt in die speziell kaufmännische Sprache einführen, wenn er schon einige allgemeine Kenntnisse im Französischen erworben hat. Es umfaßt 39 Kapitel; (Delikatessen, Wein, Tabak, Drogen, Friseur, Gummiwaren, Schlipse, Hüte, Schirme, Putz, Leibwäsche, Kinderzeug, Bettzeug, Kurzwaren, Handarbeiten, Kleidung, Schneider, Kürschner, Schuster, Wirtschaftsgegenstände, Porzellan- und Glassachen, Galanteriewaren, Papierwaren, Juwelier, Uhrmacher, Optiker, Möbel usw., Spielwaren, Lederwaren, Wagenbauer, Maschinen und Räder, Büchsenmacher, Blumengärtner, Buch- und Musikalienhändler, Photograph und photographische Geräte, Konditorei, Restaurant, Familienpension, Hotel und Reise mit Reise-Geräten und -Mitteln). Jedes Kapitel beginnt mit einem Gespräche und einem Questionnaire darüber und schließt mit einem Warenverzeichnis, dessen Stichwörter zur Herbeiführung einer Masse von verwandten Wörtern und Sätzen, oder vielmehr zur Vorführung von ganzen großen Gruppen sachlich dazu gehöriger und passender Wörter und Sätze benutzt werden. Die Wörtersammlung mit ihrem reichen Wortschatz ist so umfassend, daß man sie in der Tat wohl kaum in der Schule allein lernen und verwenden lassen möchte, und so soll denn auch das Buch dem Geschäftsmanne dazu dienen, die früher erworbenen Kenntnisse im Französischen zu erweitern und für seinen Beruf nutzbar zu machen, indem es ihn befähigt, mit französisch sprechenden Kunden, die wenig oder kein Deutsch verstehen, in ihrer Sprache zu unterhandeln. Nicht minder dürfte der in französischen Landen reisende oder der auf seinem heimatlichen Bureau französische Korrespondenz führende Kaufmann darin manches finden, was für ihn von Nutzen und Wert ist. Zu den Gesprächen (s. o.) ist ein alphabetisches französisch-deutsches Wörterbuch (15 S.) beigegeben. Ebenso ist ein alphabetisches deutsches Warenverzeichnis — aber nur für die Gruppen-Stichwörter — mit Angabe der Fundstellen beigegeben; erwünschter wäre schon auch eine kurze alphabetische Zusammenstellung sämtlicher vorkommenden deutschen Wörter mit Angabe ihres Fundortes gewesen; denn man wird manches dieser Wörter vielleicht nicht gerade in der Sachgruppe suchen, in der es hier untergebracht ist.

VIII. Phraseologie.

1. **A. Seidel**, Sammlung von Phraseologien der modernen Sprachen. Phraseologie der französischen Sprache. In systematischer Anordnung, zum Gebrauche in Schulen und beim Selbstunterricht. IV u. 102 S, Leipzig 1904, Rengersche Buchh. 1,50 M.

Dieses Buch bildet das recht gefällige Seitenstück zu der im englischen Berichte angezeigten Phraseologie der englischen Sprache von demselben Verfasser. Einteilung, Einrichtung und Gang sind dieselben wie dort: I. Begriffsbestimmung der Phrase (8 S.), II. die Phrase von grammatischen Gesichtspunkten (34 S.), III. die Phrase von rhetorischen Gesichtspunkten aus (26 S.), IV. bildliche Redensarten (27 S.), V. die Sprichwörter (7 S.). Im zweiten Kapitel ist besondere Rücksicht genommen auf die „Doppelungen", und die Verzeichnisse der idiomatischen und biblischen Redensarten nehmen auch hier einen großen Raum ein. Im übrigen verweisen wir bezüglich des Anerkennenswerten und des nach unsrer Meinung noch zu Wünschenden auf die Besprechung des englischen Pendants.

IX. Synonymik.

1. **F. Petzold**, Die Synonyma in Barrau, Histoire de la Révolution française, uebst sachlichen Zusammenstellungen (Reichstag, Gerichtswesen, Heer, Krieg usw.). 35 S. Mühlhausen i. Th. 1906, Heinrichshofensche Buchh. 60 Pf.

Der Verfasser hat, wie weiter unten zu besprechen, Barraus Geschichte der französischen Revolution in der Velhagen-Klasingschen Sammlung bearbeitet. Hierdurch angeregt, hat er in der vorliegenden Broschüre die darin vorkommenden Synonyma mit viel Fleiß, Sorgfalt und Geschick zusammengestellt. Er hat sie vom Deutschen aus alphabetisch geordnet und bei jedem französischen Aquivalent eines deutschen Wortes die Stellen angegeben, wo es in jener Ausgabe zu finden ist; so finden sich z. B. zu „abschaffen" 13 bzw. 20, zu „Abschaffung" 6 französische Worte mit ihren zum Teil mehrfach auftretenden Fundstellen angegeben. Es ist vollständig zu billigen, daß der Verfasser nichts weiter gibt und alles erklärende Beiwerk ausgeschlossen hat; denn „der Schüler soll vergleichen und selbst finden lernen": eine Arbeit, welche ihm nicht bloß viel Freude, sondern auch Nutzen bereiten wird, ganz abgesehen davon, daß damit auch einer Forderung der Lehrpläne für die 3 oberen Klassen genügt ist. Als ganz vorzüglich geraten und die Realienkunde wesentlich fördernd müssen die Sachgruppen bezeichnet werden, die er in diese Arbeit hineinverflochten und ebenfalls aus jener Ausgabe zusammengestellt hat. Es sind: Gerichtswesen, Heer, Macht, Reichstag, Reichstagsverhandlungen, Revolution, Staat und Stadt, Wahlen. Es empfiehlt sich, diese ursprünglich als Programm der Oberrealschule zu Mühlhausen i. Th. erschienene Arbeit sich auf buchhändlerischem Wege zu bleibendem Besitze anzuschaffen.

2. Prof. **G. Schmidt**, Recueil de Synonymes français à l'usage des classes supérieures. 46 S. Heidelberg 1905, C. Winter. 1 M.

Seitdem die Schüler ihre Präparationen mit Hilfe eines französischen Wörterbuches, wie dem von Larousse, machen, verlangt das Studium der in der Klasse nach der neuen Methode analysierten oder zu analysierenden Texte eine ausgedehntere Kenntnis der Synonyma.

Denn solche Präparationen involvieren die Aufsuchung von Wörtern und Wendungen, welche den im Texte gefundenen unbekannten Ausdrücken synonym sind. So sind denn hier, um den Schüler bei dergleichen Präparationen zu unterstützen, die wichtigsten und gebräuchlichsten Synonyma zusammengestellt. Es sind 141 Gruppen. Diese sind nach den Redeteilen geordnet: Substantive (51 Gruppen auf 12 S.), Adjektive (25 Gruppen auf 6 S.), Pronomina (5 Gruppen auf 2 S.), Verba (39 Gruppen auf 10 S.), Präpositionen (8 Gruppen auf 2 S.), Adverbien und Konjunktionen (12 Gruppen auf 3 S.). Ein Anhang gibt noch 7 Gruppen leicht zu verwechselnder Wörter (1 S.). Innerhalb jedes Redeteiles und jeder Gruppe ist die Anordnung alphabetisch, hier natürlich vom Französischen aus, dessen betreffenden Synonymen immer nur ein deutsches Wort als entsprechendes Äquivalent angefügt ist. Dieser Gruppen-Überschrift folgt die französisch gegebene Erläuterung und Erklärung der einzelnen französischen Wörter der Gruppe. Sie wird durch nachfolgende kurze französische Satzbeispiele ins rechte Licht gesetzt. Den Schluß jeder Gruppe bilden Locutions, in denen die verschiedenen französischen Wörter vorkommen und unter Umständen auch grammatische Notizen gegeben werden. Um das Aufsuchen nach beiden Seiten hin zu erleichtern, sind die französischen Wörter zum Schluß auf 3, die deutschen auf 2 Seiten alphabetisch mit Angabe des Fundortes (der Seite) zusammengestellt. Ist die Sammlung natürlich auch bei weitem nicht erschöpfend ausgefallen, so verdient sie doch, so, wie sie ist, und mit dem, was sie bietet, empfohlen zu werden.

X. Komposition.

1. Dr. **A. Mohrbutter**, Hilfsbuch für den französischen Aufsatz. VIII u. 152 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 2 M.

Gegenüber der erschreckenden Fülle grober Germanismen und stilistischer Unebenheiten, wie sie sich in den freien schriftlichen Arbeiten der Schüler der oberen Klassen unsrer höheren Schulen zeigen, müssen schon in den mittleren Klassen ganz einfache stilistische Übungen angestellt und häufig vorkommende Wendungen gelernt werden, sind die Schüler immer wieder auf idiomatische Ausdrücke hinzuweisen und anzuhalten, auf stilistische Eigentümlichkeiten zu achten und sie in kleinen schriftlichen Ausarbeitungen zu verwerten. Der in Obersekunda einsetzende französische Aufsatz wird dann nur mehr noch die einfache Fortsetzung der voraufgegangenen stilistischen Übungen sein. Um nun dem Schüler Gelegenheit zu geben, entfallene Ausdrücke wieder nachzuschlagen, neue dazuzulernen und seine Kenntnisse in der Stilistik wieder aufzufrischen und zu ergänzen, hat der uns auf diesem Gebiete schon vorteilhaft bekannte Verfasser aus 33 Schulausgaben der bedeutendsten französischen Historiker, die er nennt, hier eine Menge Material zusammengetragen: er benutzte gerade diese, weil die Lektüre auf der Schule doch meist historisch ist, weil die Aufsätze zum größten Teil historische Stoffe behandeln, und weil auch die Themata zu den französischen Prüfungsarbeiten fast ausschließlich historischen Gebieten entnommen sind. So sind denn sämtliche Erklärungen des ersten Teiles und die in den stilistischen Winken (s. u.) gegebenen Mustersätze jenen Schriftstellern entlehnt. Es enthält aber der erste Teil: I. in alphabetischer Reihenfolge Wörter und Wendungen von dem

Deutschen ausgehend in trefflicher Auswahl und Ausführung (91 S.); II. stilistische Winke zur logischen Wortstellung, zur Partizipialkonstruktion, zur Infinitivkonstruktion, zur rhetorischen Wortstellung und zu andern Eigentümlichkeiten des französischen Stils (47 S.) — mit einer Menge von guten Beispielen aus den Schriftstellern, aber nicht immer mit deutlicher Hervorkehrung des „Prinzips" der betreffenden Erscheinungen; III. Substantive, Adjektive und Verben in Verbindung mit den dazu gehörigen vom Deutschen abweichenden Präpositionen (10 S.). Die letzten 3 Seiten sind der Interpunktion und Silbentrennung gewidmet. Als phraseologische Sammlung ist das Buch ebenso zu empfehlen, wie als Zeugnis dafür, wie die Lektüre ausgebeutet und fruchtbar gemacht werden kann.

XI. Anthologien und Chrestomathien.

1. **Fr. Klinckfieck**, Chrestomathie der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts (mit Ausschluß des Dramatischen). X u. 404 S. Leipzig 1902, Rengersche Buchh. 3,50 M.

Dieses Buch ist als Erweiterung des Klinckfieckschen Lesebuches für die höheren Klassen oberer Lehranstalten (vgl. 56. Jahrg. S. 679 f.) gedacht und soll die bedeutendsten französischen Schriftsteller des 19. Jahrhunderts nach den verschiedenen Richtungen ihres Schaffens durch Proben charakterisieren. In erster Reihe für Studierende und Freunde französischer Literatur überhaupt bestimmt, soll sie doch auch vom Schulgebrauch für die oberste Stufe nicht ausgeschlossen sein; namentlich deshalb nicht, weil die bis jetzt erschienenen ähnlichen Sammelwerke die Autoren der letzten 30 bis 40 Jahre nicht genügend berücksichtigt haben. Darum hat aber der Herausgeber doch die Literatur der ersten Hälfte des Jahrhunderts auch nicht unberücksichtigt gelassen, und u. a. V. Hugo, A. de Vigny und Musset, George Sand, Mérimée, Th. Gautier, Stendhal und Balzac noch mit herangezogen. Die Gründe, welche den Verfasser bestimmten, nichts Dramatisches mitzuteilen, können auch wir im Interesse der einheitlichen Anschauung eines solchen Kunstwerkes nur billigen, während die Erzählung ein solches Herausgreifen ganz gewiß mehr verträgt. Auslassungen in den Texten mußten ja trotzdem noch stattfinden, namentlich soweit es Einzelheiten langer Schilderungen oder für den Zusammenhang entbehrlicher Episoden betraf, während andererseits auch kurze Einführungen in den Zusammenhang nicht ganz zu vermeiden waren. Wo den Texten nicht die Originalausgaben zugrunde gelegt werden konnten, benutzte der Herausgeber die „Pages choisies', ‚Morceaux choisis' und andre französische Chrestomathien. Von literarhistorischen Einleitungen hat der Verfasser auch in diesem Buche abgesehen — ganz mit Recht: dafür mag der Lehrer oder eine wirkliche Literaturgeschichte sorgen. Doch gibt der Verfasser auf den letzten 9 Seiten die nötigsten Notizen über Leben und Werke der benutzten Schriftsteller. Diese selbst aber sind — die Zahl der Beiträge ist in Klammern angegeben —: Chateaubriand (4), Mme. de Staël (3), Béranger (4), Lamartine (7), V. Hugo (8), A. de Vigny (5), A. de Musset (7), Gautier (4), B. Constant (1), G. Sand (3), Stendhal (1), Balzac (3), Mérimée (3), Courier (2), Lamennais (2), Villemain (1), Sainte-Beuve (4), Thierry (2), Michelet (4), Guizot (1), Baudelaire (7), Leconte de Lisle (10), Sully-Prudhomme (12), Coppée (3), Heredia (10), Verlaine (7), Feuillet (1),

Flaubert (5), Goncourt (3), Daudet (5), Zola (5), Maupassant (3), P. Bourget (4), P. Loti (2), A. Franca (5), Taine (5), Renan (4), F. de Coulanges (2), Brunetière (3), Faguet (3), Lemaître (3). Ausstattung und Inhalt machen das Buch gleich empfehlenswert und stellen ihm das günstigste Prognostikon.

2. Prof. Dr. **H. Saure**, Auswahl französischer Gedichte für Schule und Haus. 3. Aufl. VIII u. 143. S. Berlin 1905, F. A. Herbig. 1,60 M.

Die Sammlung ist um das Gedicht ‚Les deux Semeurs' von R. Martin vermehrt worden. Im übrigen unterscheidet sie sich nicht von der im 38. Jahrg. S. 468 f. angezeigten ersten Auflage, bzw. (nach dem Vorwort) nicht von der zweiten Auflage.

XII. Ausgaben.

1. Dr. **G. Hoffmann**, Rousseaus Emile. In verkürzter Darstellung herausgegeben. V u. 126 S. Leipzig, 1905. Dürrsche Buchh. 1,50 M.

Wenn es wahr ist, daß die Zeit nicht mehr fern sein wird, wo Rousseau mit seinen Ansichten die Kulturvölker regieren und dem kommenden Zeitalter seinen Namen und Stempel aufprägen wird, dann muß auch eine möglichst vollständige Schulausgabe des Emile als ein Bedürfnis des pädagogischen Unterrichts bezeichnet werden, um so mehr, als die Originalausgaben entweder zu umfangreich oder zu teuer sind oder wohl auch in manchen Teilen als anstößig und ungeeignet. Die vorliegende Ausgabe, in der Schule selbst erst durch mehrjährige Lektüre erprobt, hat die wertvollen Ideengänge der ersten 3 Bücher festgehalten, paradoxe und falsche Ansichten nur dann beibehalten, wenn sie zu wertvollen Erörterungen führen und kritisch beleuchtet werden können, dagegen absolut Falsches und Absurdes, sowie Anstößiges ganz weggelassen; daß das Anstößige ganz weggelassen ist, ist bei einer Schulausgabe nur zu billigen, obgleich auch über den Begriff des Anstößigen die Meinungen geteilt sein können — aber „absolut Falsches und Absurdes"? wer will der Richter darüber sein, und was kann das Kriterium dafür sein? Würde es nicht doch vielleicht geschichtlicher und erziehlicher gewesen sein, dem Lichte auch den Schatten zu lassen, und die Herausfindung des Falschen und Absurden der gemeinsamen Lektüre, dessen Be- bzw. Aburteilung aber dem Lehrer und dem Unterrichte zu überweisen? Das sind freilich eben sowohl subjektive Gründe, welche u. E. für die Beibehaltung des Beregten zu sprechen scheinen, wie es die Bedenken sind, welche dessen Ausmerzung veranlaßten! Darum wollen wir uns denn auch nun sofort zu dem Weiteren wenden, wozu uns die vorliegende Ausgabe anregt. Abgesehen von ihrem bleibenden Werte, auch wenn sie, wie es hier namentlich im 3. Buche geschehen, bedeutend beschnitten ist, soll ihre Lektüre in der Ursprache einerseits die weitschichtige pädagogische Lektüre entlasten, andererseits aber auch Rousseaus glänzende Sprache bewundern, seine hinreißende Begeisterung für die Natur und die Menschenrechte lieben und den pathetischen Schwung seiner Darstellung achten lehren, ja finden lehren „in Rousseau den Lehrmeister der Schillerschen Antithetik, in seiner für die Tugend erglühenden Seele jenes Ethos, das sich über die lächelnde Skepsis und den witzelnden Materialismus des französischen 18. Jahrhunderts erhebt, und auch den Keim zu des sentimentalischen Dichters ästhetischem Naturbegriff".

Rousseaus pädagogische Ideen aber zu stilistischen, logischen und mnemotechnischen Zwecken systematisch zusammenzustellen, bleibt dem Lehrer in gemeinschaftlicher Arbeit mit seinen Schülern überlassen. Diesen Zwecken können die durchgängig am Seitenrande angegebenen Inhalts-Angaben und -Analysen wohl ebenso dienstbar gemacht werden, wie dem besonderen Zwecke, es dem Lehrer der Pädagogik, der nicht zugleich das Französische gibt, zu ermöglichen, „sich schnell über das zu vergewissern, was die Schüler in der französischen Lektüre gelernt haben". Das erste Buch füllt 38, das zweite 56, das dritte 23 Seiten. Es folgen 9 Seiten deutsche Anmerkungen, welche die Schüler auf eine kritische Betrachtung der Ideen Rousseaus hinweisen und dazu anleiten sollen, die Beziehungen Rousseaus zu den Ideen anderer führender Geister auf dem Gebiete der Pädagogik und der Dichtkunst herzustellen. Wir schließen uns dem Worte des Herausgebers an: „Möge der vorliegende Versuch recht viele Kollegen an höheren Lehranstalten wie Seminarien veranlassen, Rousseau wieder zu dem Rechte zu verhelfen, das ihm als dem größten Genius der französischen Literatur des 18. Jahrhunderts und dem großen Pfadweiser deutscher Dichter und Denker gebührt!"

2. Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit. Mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der neuen Lehrpläne von L. Bahlsen und J. Hengersbach. I. Abteil.: Französische Schriften. 6. Bdchn. O. Reclus, En France. Im Ausz. mit Anmerk. für den Schulgebr. herausgeg. von Karl F. Th. Meyer. 2. verb. Aufl. Mit 1 Karte von Frankreich. Berlin, 1901, Weidmannsche Buchh. 1,40 M.

Über Zweck, Anlage und Einrichtung dieser Sammlung wurde im 46. Jahrg. S. 597 f. berichtet; die ersten 2 Bändchen von deren französischer Abteilung wurden ebenda S. 645 f. besprochen. Das vorliegende Bändchen gibt aus Reclus' geographischem Werke über Frankreich Lesestoff zu dessen: 1. Lage, Name, Ausdehnung, Grenzen (24 S.), 2. Klima-, Wind- und Regenverhältnisse (19 S.), 3. Herkunft (Zusammensetzung) der Bevölkerung (10 S.), 4. Sprache in Frankreich, Europa und der Welt (50 S.), 5. Religionsverhältnisse (6 S.), 6. Zuwachs- und Auswanderungs-Verhältnisse (14 S.). Dem in der bekannten Weise hervorragend groß gedruckten Texte schließen sich an die Anmerkungen, welche nur sachlicher Art sind (32 S.), und deren alphabetisches Verzeichnis (5 S.).

3. Mad. de Stolz, La Maison Roulante. Mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbuch nach der 9. Aufl. des Originals für den Schulgebr. bearb. von Oberl. Dr. Rahn. 94 S. Dresden 1905, G. Kühtmann.

Bildet den 80. Band der Bibliothèque française desselben Verlages, welche Schulausgaben mit Anmerkungen, Fragen und Wörterbüchern bringt und neuerdings unter Redaktion von Oberlehrer Dr. Rahn erscheint: Die Geschichte eines kleinen Thunichtgut, der, von Zigeunern entführt, bei ihnen als Seiltänzer verwendet wird, bis seine Eltern, von der Tochter seines Prinzipals benachrichtigt, kommen, ihn seinem harten Lose entreißen und wieder in den Schoß seiner Familie zurückführen. Dem Texte sind in Mappe beigegeben die Heftchen: Wörterbuch dazu (34 S.) und Anmerkungen mit vielen Übersetzungsbeihilfen (16 S.) und Fragen (35 S.) über den Inhalt.

4./5. Französische und englische Schulbibliothek. Herausgeg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1906, Rengersche Buchh.

a) Reihe A: Prosa. Bd. 150. Pêcheur d'Islande von Pierre Loti. Für den Schulgebr. erklärt von Otto E. A. Dickmann. VIII, 103 u. 9 S. 1,20 M.

Es ist sehr erfreulich, daß der Pêcheur d'Islande nun auch in diese Sammlung Aufnahme gefunden hat, nachdem wir seine Ausgaben in der Kühtmannschen, Freytagschen und Velhagenschen Sammlung schon längst hier haben anzeigen dürfen. Nach der biographischen Einleitung folgt der Text (103 S.), zu dem auf 9 Seiten meist sachliche Bemerkungen beigegeben sind, sprachliche nur, soweit es sich um Erscheinungen des Dialekts handelt.

b) Reihe A: Prosa. Bd. 151. Chuquet, La Guerre 1870—71. Im Auszug für den Schulgebr. erklärt von K. Quossek. Mit 5 Kartenskizzen im Text und 5 Karten im Anhang. VIII u. 114 S. 1,40 Mk.

Je mehr die Ereignisse des großen Krieges zeitlich zurücktreten, desto nötiger ist es, die Erinnerung daran zur besseren Wertschätzung des durch sie Errungenen auch im französischen Unterrichte wachzuhalten. „Eine Geschichte des großen Krieges in französischer Sprache in unseren Schulen zu lesen, war nun bisher nicht möglich, weil alle derartigen Werke der wünschenswerten Unparteilichkeit ermangelten" (daß das Urteil darüber auch unsererseits subjektiv gefärbt sein kann, und daß deshalb solche Werke weder überhaupt totgeschwiegen noch verkürzt werden sollten, darüber vgl. 56. Jahrg. S. 685). „Diese aber zeigt sich in hervorragendem Maße bei der vorliegenden Schilderung, deren Verfasser, frei von aller Feindseligkeit gegen die Deutschen, überall nur der Wahrheit die Ehre zu geben bestrebt ist." Es sind nun hier davon die 4 ersten Kapitel (bis zur Schlacht von Sedan) fast ganz wiedergegeben worden, während die 5 nächsten (Belagerung der Festungen usw.) ganz weggelassen sind. Nach der biographischen Einleitung folgt der Text (2 S.). Die diesem folgenden Anmerkungen (30 S.) erläutern hauptsächlich die militärischen Verhältnisse, übersetzen die betreffenden Fachausdrücke und stellen das Leben der vorkommenden bedeutenderen Persönlichkeiten in kurzen Übersichten dar: eine sehr dankenswerte Zugabe ebenso wie die 5 eingedruckten Kartenskizzen der Schlachtfelder von Weißenburg, Wörth, Spichern, Ost-Metz und Beaumont, sowie die 5 Karten zu: Kriegsschauplatz, Gegend von Sedan, Schlacht bei Sedan, Schlachtfelder von West-Metz! Sonderwörterbücher zu den Bänden sind erschienen.

6./9. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von Prof. Dr. J. Klapperich. Ausg. A. (Einleitung und Anmerkungen in deutscher Sprache.) Glogau, C. Flemming.

a) 32. Bd. Historiens du XIXe siècle. Ausgew. und erklärt von Dr. O. Voigt. XI u. 103 S. 1,50 M.

Die Rücksicht auf andere Literaturgattungen erlaubt es meist nicht, die Lektüre der oberen Klassen auf mehr als einen Geschichtschreiber eines enger begrenzten Zeitraums auszudehnen, was aber doch bei der wachsenden Besserung der französischen Geschichtschreibung im letzten Jahrhundert recht wünschenswert wäre. Darum soll diese Auswahl wenigstens mit einigen derselben bekannt machen, um durch sprachlich und stilistisch mustergültige Proben interessante Vorgänge einerseits aus der französischen Staats-, andererseits Kulturgeschichte

darzustellen. Zu jener lesen wir die Einnahme der Bastille aus Michelets Geschichte der französischen Revolution (12 S.), den Übergang über den St. Bernhard aus Thiers' Geschichte des Konsulats und Kaiserreichs (16 S.), die Expedition nach Ägypten aus Lanfreys Geschichte Napoleons I. (18 S.), die Ursachen des Krieges von 1792 und die Katastrophe vom 10. August 1792 von Taine (12 S.); zu dieser lesen wir vom politischen Charakter des Feudalregiments von Guizot (14 S.) und von allgemeinen Kennzeichen der modernen Zivilisation von Rambaud (14 S.): es sind also Vertreter der philosophisch-kritischen Richtung der Geschichtschreibung, welche hier, dem Standpunkte der oberen Klassen entsprechend, auftreten. Die Anmerkungen (16 S.) sind meist nur sachlicher Art. Kurze biographische und kritische Skizzen zu jedem der 6 Schriftsteller sind auf S. IV—XI dem Texte vorausgeschickt.

b) 34. Bd. Histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Extraits des meilleurs historiens français. Ausgew. und erklärt von Dr. L. Hasberg. Mit 5 Abbild., mehr. Karten und Plänen. XV u. 135 S. 1,60 M.

Diese Ausgabe soll in anschaulichen Geschichtsbildern einen Gesamtüberblick über die Geschichte Frankreichs von seinen Anfängen bis zur Gegenwart gewähren. Die Vorführung der großen historischen Persönlichkeiten und der hervorragendsten Ereignisse soll den Schüler zugleich belehren und unterhalten, indem weniger die Geschichte der Könige und ihrer Kriege, als die kulturgeschichtliche Entwickelung der französischen Nation geschildert wird. Dies geschieht hier durch Vorführung von entsprechenden Zügen aus den Werken von Duruy (4 Beiträge), Martin (1), Lamé-Fleury (5), Guizot (2), Michelet (2), Michaud (1), Thierry (1), Voltaire (2), Blanchet (2), Barrau (1), Mignet (1), Thiers (1), Lamartine (1), Coppée (1), V. Hugo (1), Taine (1), Barbier (1), Decoudray (6), E. Reclus (1), Jacobs (1), und verschiedenen anderen Autoren. Daß dabei auch 3 entsprechende Gedichte aufgenommen sind, zeigt die vorausgehende Aufzählung an. Sprachlich und sachlich sind diese Beiträge für die Oberklassen unserer höheren Schulanstalten sehr wohl geeignet und zu Sprechübungen wie freien schriftlichen Arbeiten verwendbar. Dem Texte gehen französisch geschriebene Notizen über die benutzten Autoren voraus (S. XIII ff.). Es folgen ihm ebenfalls französisch geschriebene Geschichtstabellen (8 S.), welche den Überblick und die Einsicht in den Zusammenhang erleichtern. Die deutschen Anmerkungen (23 S.) beziehen sich nur auf das sachliche Gebiet. Eine treffliche Beigabe sind die gut gezeichneten Karten und Pläne.

c) Gloires et Souvenirs d'un officier du Ier Empire. Extrait des Mémoires du général Baron de Marbot. Mit Anmerk. zum Schulgebr. herausgeg. von Dr. K. Roeth. VI u. 70 S. 1,20 M.

Der Baron Marbot nahm an allen großen Kriegen des ersten Kaiserreichs teil und lebte oft in Napoleons Nähe. Seine Memoiren, für seine Familie bestimmt, schildern hauptsächlich die Persönlichkeiten, in deren Umgebung er lebte, und seine persönlichen Eindrücke von ihnen ebenso frisch und freimütig, wie packend und lebendig; hier handelt es sich um einige persönliche Kriegserlebnisse aus den ersten Zeiten seiner Soldatenzeit (1799—1805), in denen der Verfasser ebensoviel Tapferkeit wie Umsicht zeigte. Text 55 S., sachliche Anmerkungen 15 S.

d) L'histoire de la Révolution française de 1789. Ses causes et sa suite d'après „Histoire de la Révolution française (1789—1799)" par Théod. H Barrau. Mit Einleit. und Anmerk. bearb. von Dr. O. Glöde. 103 S. 1,50 M.

Der Text (74 S.) bietet fünf Skizzen aus der Geschichte der Konstituierenden Versammlung, drei aus der der Gesetzgebenden Versammlung und zwei aus der des Nationalkonvents bis zur Schreckensherrschaft. Der Zusammenhang ist, wo nötig, durch kurze Enterfilets hergestellt. Die Anmerkungen mit ihrem alphabetischen Verzeichnisse nehmen die letzten 29 Seiten des Buches ein.

10/12. Gerhards französische Schulausgaben. Leipzig 1905/06, R. Gerhard.

a) Nr. 5. H. Gréville, Perdue. In Deutschland allein berechtigte Schulausgabe von M. von Metzsch. 5. Stereotyp-Aufl., durchgesehen von Dr. E. Wasserzieher. 1. Teil: Vorwort, Einleitung und Text. 167 S. 1,50 M. 2. Teil: Anmerkungen und Wörterbuch. 45 S. 25 Pf.

Nachdem in der 4. Auflage (1902) der stereotypierte Text um einige Stellen verkürzt, das Wörterbuch zum Teil erweitert, zum Teil aber auch um allbekannte Wörter verkürzt, und nachdem die Anmerkungen revidiert und vermehrt worden waren, ist die vorliegende so bald schon nach der 4. Auflage (1902) nötig gewordene 5. Auflage, abgesehen von der Verbesserung einiger Druckfehler, unverändert geblieben.

b) Nr. 18. A. Olivier, L'ouvrier. Histoire de Paysans. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausgabe von Cl. Rothe. 1. Teil: Text. 158 S. Geb. 1,50 M.; 2. Teil: Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch. 54 S. 40 Pf.

Eine Schweizer Dorfgeschichte, wie wir deren hier schon eine aus Oliviers Hand kennen gelernt haben: ihr Held Joseph ist der Sohn eines auf Abenteuer ausgegangenen Dorfbewohners, der gegen ein Entgelt auf sein väterliches Erbe verzichtet, sich aber vorbehalten hat, es wieder in die Hand zu nehmen, wenn er den Kaufpreis zurückzahlen würde. Um diesen zu verdienen und damit die Rechte seines Vaters geltend zu machen, dient Joseph in Afrika als Söldner, dann in der Schweiz, zuletzt bei seinem Onkel — auf seinem väterlichen Erbe — als Knecht, bis er sich entdeckt. Der Onkel stirbt vor Ärger, seine Tochter Hortense, die von Joseph keine Gegenliebe erfährt, an gebrochenem Herzen, nicht ohne sterbend Joseph ihre Liebe erklärt und ihn auf ihre Cousine Luise aufmerksam gemacht zu haben. Er gewinnt nun Luise, nachdem er sich auch in dem Hause von deren Vater als den guten Geist, der Glück ins Haus bringt, bewährt hat. Treffliche Personalcharakteristiken wechseln mit herrlichen Naturschilderungen ab. — Anmerkungen mit Übersetzungsbeihilfen füllen 11, das Wörterbuch 37 Seiten. Für Oberklassen, namentlich von Mädchenschulen und Seminaren, geeignet.

c) Dr. E. Dannheißer, Extraits de Journaux. Tableaux de la vie moderne en France. Mit Erlaubnis der Redaktionen. 1. Teil: Einleitung und Text. 158 S. Geb. 1,30 M. 2. Teil: Anmerkungen in französischer Sprache und Wörterbuch. 48 S. 35 Pf.

Die französischen Journale imponieren uns durch die Feinheit ihres Stils und durch den Geist ihrer Mitarbeiter. Aus einer gewissen Zahl von ephemeren Büchern, wie es die Journale sind, ein vielleicht dauerhafteres Buch zu machen, als es oft der Stoff ist, dessen Produkt

das Journal ist, ist der Zweck vorliegender Sammlung. Denn sie spiegelt den französischen Nationalgeist und Nationalcharakter nicht nur im allgemeinen, sondern auch im besondern gegenüber den Fragen und Ereignissen wieder, welche unsere Zeit einmal bewegt haben oder noch bewegen. Es versteht sich von selbst, daß die Vorführung solcher Artikel dann nicht dem Zufall überlassen bleiben durfte, sondern nach einem bestimmt ausgedachten und sorgfältig ausgeführten Plane geschehen mußte — in bezug auf die Sachen, in bezug auf die Sprache aber doch auch wieder so, daß in deren Darstellung alle Stilarten vertreten sein konnten. Daß die äußere Form (Grammatik) auch in den französischen Journalen nicht immer streng beobachtet wird, tut nichts zur Sache: das gehört ja gewissermaßen auch mit zu der „gesprochenen Sprache", auf deren Kultivierung auch im fremdsprachlichen Unterricht man ja heute ganz besonders ausgeht. Aber der innere Kern mußte doch auch hier zuweilen gefeilt und geglättet, zuweilen beschnitten oder zurechtgeschnitten werden, um diesen oder jenen Artikel gerade für unsere Jugend mundgerecht zu machen, ohne immerhin den Hauptzweck aus dem Auge zu verlieren: Züge und Szenen aus und zu dem sittlichen und geistigen Leben des Nachbarvolkes erkennen zu lassen. Dementsprechend haben wir hier 7 Artikel aus der Politik, 7 über Kolonien und Ausland, 2 Gerichtsverhandlungen, 7 „Tagesneuigkeiten", 3 „Verschiedenes", 6 „aus Zeit und Welt", 12 „Sitten und Gebräuche", 11 Feuilleton-Artikel und schließlich Annoncen. Die benutzten Journale sind Le Temps, Le Figaro, Le Matin, Le Gaulois, Le Journal, Le Journal des Débats u. a. Als öfters vorkommende Autoren sind zu nennen: J. Claretie mit 5 Beiträgen, Harduin (8), St. Lauzanne (2), Hervieu (2). Mit je einem Beitrage figurieren im Figaro noch 4, im Gaulois 2, im Matin 4, im Temps 6 Autoren. Mit mehreren (Leit)-Artikeln sind benutzt: der Matin mit 4, der Temps (4), das Journal (3), der Gaulois (2), der Figaro (3), der Gil Blas (2): eine vielseitige, immer aber anregende und anziehende Sammlung! Der 2. Teil gibt auf 16 Seiten sachliche Erläuterungen, auf den übrigen das Wörterverzeichnis. An der Bearbeitung der ganzen Sammlung ist jetzt Prof. Dr. Bornecque (Lille) mit beteiligt.

13./14. Collection Teubner publiée à l'usage de l'senseignement secondaire par F. Dörr, H. P. Junker, M. Walter. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Nr. 1. Molière, L'Avare. Comédie publiée et annotée en collaboration avec H. P. Junker par H. Bornecque. a) Texte. IV u. 89 S.; b) Notes. 52 S. Zus. 1 M.

Mit diesem Buche ist die längst versprochene und erwartete Dörr-Junker-Walthersche Sammlung von Schulausgaben mit einsprachigen Anmerkungen endlich in die Erscheinung getreten! Denn irren wir nicht, so waren es diese drei, welche zuerst den Gedanken einer neusprachlichen Reformbibliothek gefaßt und ausgesprochen haben; denn ebenso wie sie selbst sich schon immer gedrungen fühlten, sich bei ihrem Unterrichtsbetriebe nur des Französischen bzw. Englischen zu bedienen und ihren Gedanken den angemessenen fremdsprachlichen Ausdruck zu geben, so wollen sie auch ihre Schüler befähigen, das Französische und Englische ohne Übersetzung ins Deutsche, d. h. aus sich selbst heraus, zu verstehen und — nicht zu lesen, um zu verstehen, sondern zu verstehen, weil und indem sie lesen. Als ein Mittel, ihnen diese Fähigkeit beizubringen, erachten sie das Studium der Fremdsprache durch die Fremdsprache auch

in dem Sinne, daß den Schülern die Erläuterungen und Erklärungen zu den fremdsprachlichen Texten auch in der betreffenden Fremdsprache zur Vorbereitung oder Wiederholung gedruckt in die Hände gegeben werden. Diesem Verlangen wird der 2. Teil der vorliegenden Ausgabe gerecht. Er enthält: 1. Die Analyse des Stückes (2 S.), 2. dessen Handlung (1 S.), 3. seine Charaktere (2 S.), 4. die Entstehung bzw. Herkunft und Erfolg des Stückes (2 S.), 5. das Leben Molières (2 S.). Hieran schließen sich 6. allgemeine grammatische Bemerkungen über den Molièreschen Sprachgebrauch im Vergleich mit dem heutigen (2 S.). Es folgt: 7. das alphabetisch angelegte Lexikon, mit typischer Unterscheidung der Wörter, welche im Stücke mehrmals in einem von dem heutigen Gebrauche verschiedenen Sinne gebraucht werden und derjenigen, welche zu besonderen grammatischen Belehrungen herausfordern (5 S.). In den beiden letzten Partien hätte einiges immerhin noch weggelassen werden können. 8. Den Schluß bilden die erklärenden Anmerkungen (31 S.) sachlicher Art, oder, wenn rein sprachlich, sich mit Umschreibungen behelfend. Daß, wo nötig, dabei auf den sens étymologique (Latein) hingewiesen wird, ist zu billigen. Die letzten 4 Seiten enthalten das alphabetische Verzeichnis dieser Anmerkungen.

15./25. Velhagens & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Ausgabe B. (Mit [deutschen] Anmerkungen in einem Anhange.) Bielefeld 1905/06, Velhagen & Klasing.

a) Théâtre français. 71. Lief. La Samaritaine par Edm. Rostand. Mit Anmerk. zum Schulgebr. herausgeg. von Th. Kempf. Veröffentl. mit Erlaubn. der Verlagshandl. Charpentier & Fasquelle in Paris. XXVI, 83 S. Anhang 23 S. 1 Mk.

Das Christusproblem auf der Bühne! im Anschluß an Joh. 4 mit Verwendung anderer evangelischer Stücke, namentlich aus Lukas, szenisch entwickelt und dargestellt! Das Jesusbild ist zwar auch hier in Person nicht gerade glücklich gezeichnet, dafür tritt aber seine Heilandskraft und Bedeutung in ihrer Wirkung auf die suchende und findende Seele der Samariterin, der Segen ihrer Begegnung mit ihm für sie und ihre verheißungsfrohe Stadt um so schöner und schärfer hervor. Biographische Einleitung (X S.), metrische Einleitung (XII S.) gehen dem Texte voraus. Die Anmerkungen bewegen sich fast nur auf biblisch-sachlichem Gebiete.

b—i) Prosateurs français.

b) 157. Lief. Pages choisies par A. de Musset. In Auszügen mit Anmerk. für den Schulgebr. herausgeg. von E. B. Russell. VI u. 105 S. Anhang 29 S. Zus. 1 M. Wörterbuch (26 S.) 20 Pf.

Nach der Biographie und Einleitung zu dem hier Gebotenen (IV S.) folgt: 1. das Märchen ‚Die weiße Amsel' (28 S.); 2. ‚Die Krankheit des Jahrhunderts' aus der „Beichte eines Kindes dieses Jahrhunderts" (5 S.); 3. Ein Souper bei Frl. Rachel (8 S.); 4. Die Mainacht (6 S.); 5. Die ‚Anrufung' aus ‚der Becher und die Lippen' (2 S.); 6. Stanzen an die Malibran (4 S.); 7. Drei kleinere Gedichte (3 S.); 8. Die Dezembernacht (6 S.); 9. Fantasie (42 S.). Die deutschen Anmerkungen berühren meist nur Sachliches.

c) 159. Lief. Morceaux choisis des œuvres de J. J. Rousseau. Für den Schulgebr. ausgew. und mit Anmerk. versehen von Dr. K. Rudolph. Mit 1 Porträt. XIV u. 128 S. Anhang 32 S. 1,20 M. Wörterbuch (17 S.) 20 Pf.

Über Rousseaus Bedeutung für seine und unsre Zeit in politisch-sozialer, wie in literarisch-belletristischer Beziehung ist schon oben bei

der Besprechung einer Ausgabe seines Emile geredet worden. Hier nun soll ein Gesamtbild von der geistigen Entwicklung des eigenartigen Mannes und von seinen interessanten Anschauungen über die wichtigsten Erscheinungsformen menschlichen Fühlens und Handelns gegeben werden, und zwar sowohl im Interesse einer besseren philosophischen Schulung unsrer Schüler, wie ihrer Anleitung zu einer kritischen Betrachtung unsrer eignen Literatur. Zu dem Zwecke sind seine Werke hier untersucht bzw. benutzt worden in bezug auf seine Ansichten von der Natur (28 S.), von der Gesellschaft (17 S.), vom Staate (9 S.), von den Wissenschaften (10 S.), von der Erziehung (10 S.), von Moral und Religion (26 S.). Nach diesen rein sachlichen Gesichtspunkten sind nun in kleineren Abschnitten untergebracht Beiträge aus den „Bekenntnissen", aus den Briefen an Malesherbes, Friedrich den Großen und Voltaire, aus dem „Emile" und dem „Gesellschaftsvertrag", aus der „Neuen Heloise", aus dem Diskurs „über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen" und „über die Wissenschaften und Künste", sowie aus den Briefen über „Tugend und Glück" und aus den „Träumereien eines einsamen Wanderers." Diesen Texten (123 S.) geht eine flottgeschriebene „Biographie und Einleitung" voraus, und folgt eine Darstellung des Einflusses von Jean-Jacques nach Chuquet (5 S.). Der Anhang gibt meistens sachliche, d. h. literarhistorische Einzelheiten. Für die Prima recht zu empfehlen!

d) 160. Lief. A. Monod, Histoire de France. VI u. 224 S. 1,40 M. Wörterbuch (70 S.) 30 Pf.

Diese Auswahl ist zusammengestellt nach den in den französischen Lyzeen gebräuchlichen Leitfäden und Handbüchern, namentlich nach denen von E. Driault und G. Monod, Lavisse, Malet, Seignobos, aber auch nach vielen andern, welche zum Nachlesen angegeben werden. Sie soll nicht bloß ein Lese-, sondern auch ein Lernbuch sein, und daher ist nur das Gerippe der französischen Geschichte gegeben, und auch dieses mehr mit Rücksicht auf die Entwickelung der Zivilisation, als auf die Geschichte der Kriege und Kriegsführung. Die ganze Geschichte ist in 17 Kapiteln vorgetragen, die in sich wieder gut und übersichtlich angelegt und eingeteilt sind. Beigegeben sind zwei Karten vom römischen Gallien und dem heutigen Frankreich. Anmerkungen sind nicht beigegeben, weil die gegebenen Daten sich aus sich selber erklären.

e) 161. Lief. P. Lanfrey, Campagne de 1806—1807. Auszug aus Histoire de Napoléon Ier. Mit Anmerk. zum Schulgebr. herausgeg. und erklärt von Dir. K. Beckmann. Mit 6 Übersichtskärtchen. 122 S. Anhang (47 S.) 1,30 M. Wörterbuch (49 S.) 20 Pf.

Über Lanfreys Geschichte Napoleons I. überhaupt noch viele Worte zu machen ist ebenso überflüssig, wie über die Bedeutung seiner Bearbeitung des Kriegs von 1806/7 als Lektürestoff für alle unsre höheren Schulen. Aus ihr ist hier nur die Campagne de Pultusk weggelassen, sonst nichts gestrichen, auch die längeren Betrachtungen nicht; denn „gerade sie charakterisieren den Schriftsteller und seine Stellungnahme gegen Napoleon und Thiers am meisten" und „bieten obendrein Gelegenheit zu fruchtbringender, grundlegender Beleuchtung der damaligen Lage Preußens und Europas". Nicht geändert ist auch die von dem gewöhnlichen Gebrauch öfters abweichende Interpunktion. Auf den sehr hübschen Abriß über Leben und Werke Lanfreys (VII S.) folgt

der Text. Die fast nur sachlichen Erläuterungen geben auf 29 S. über das Nötige Auskunft; die zur Kenntnis der vorkommenden Persönlichkeiten nötigen Daten werden durch den biographischen Anhang (19 S.) vermittelt.

f) 162. Lief. Französische Lebensweisheit. Ausgewählt und herausgeg. von Dr. M. Kutlner. VI u. 124 S. Anhang (11 S.) 1 M. Wörterbuch (46 S.) 20 Pf.

Von seiten der lateinlosen Schulen war der Redaktion vielfach der Wunsch nach philosophischen Stoffen geäußert worden, da solche an diesen Anstalten als Ersatz für die griechische und lateinische philosophische Lektüre gern gelesen werden. Von früheren Bänden dieser Sammlung suchten diesem Wunsche schon zu genügen: die Auswahl aus Rousseau (s. o.), die ausgewählten Abschnitte aus der Kulturgeschichte des englischen Volkes (s. o.), die Ausgabe von Carlyles ‚on Heroes, etc.' (vgl. 57. Jahrg. S. 609); auch die weiter unten zu besprechende Anthologie französischer Prosaiker wird hierher zu rechnen sein. Hier nun sind enthalten: 2 Beiträge aus Montesquieu (9 S.), 4 aus Pascal (11 S.), Reflexionen, Sentenzen und Maximen von Larochefoucauld (12 S.), 12 Charakter- und Sittenschilderungen von La Bruyère (31 S.), 8 Züge aus Vauvenargues' „über den menschlichen Geist" (28 S.), von demselben 6 „Gedanken über verschiedene Gegenstände" (5 S.), 3 „Ratschläge für einen jungen Mann" (3 S.), 2 Beiträge aus der „Abhandlung über einige Charaktere" (3 S.) und endlich Reflexionen und Maximen (10 S.): eine sachlich wie sprachlich gleich glücklich getroffene Auswahl aus diesen Moralisten! Die zwölf übrigen Seiten des französischen Textes enthalten die biographischen und literarischen Einleitungen zu den fünf Schriftstellern, von A. Rouquès in Paris durchgesehen. Wohin die Tendenz der Sammlung im ganzen neigt, ist aus der obenstehenden Inhaltsangabe unschwer zu erkennen. Für die Primen, auch für Seminare zu empfehlen! Die Anmerkungen bewegen sich meist auf dem sachlichen Gebiet.

g) 163. Lief. G. Sand, La petite Fadette. Mit Anmerk. zum Schulgebr. herausgeg. von M. Rosenthal. XI u. 118 S. Anhang 37 S. 1,10 M. Wörterbuch (56 S.) 20 Pfg.

„Die kleine Hexe", das Urbild der Birch-Pfeifferschen „Grille"! Für die Schullektüre ist der Urtext um einzelne zu breit angelegte Partien, längere Kindergespräche mit ihren Altklugheiten und Unkindlichkeiten, sowie einige zu naturalistisch auftretende oder gefaßte Umstände gekürzt worden. Der Text wird eingeleitet durch ein treffliches Lebensbild der Verfasserin, welches mit einer literarischen Würdigung ihrer Werke im allgemeinen und dieser Dorfgeschichte im besonderen verbunden ist. Die Anmerkungen sind auch sprachlicher Art, wo es die Rücksicht auf Dialekt und Patois verlangte.

h) 164. Lief. A. Châtelain, Contes du soir. Zum Schulgebr. ausgew. und erkl. von Prof. Dr. K. Sachs. Alleinberechtigte Ausgabe IV u. 116 S. Anhang 16 S. 1 M. Wörterbuch (50 S.) 20 Pf.

Chatelain, (Irren-)Arzt und Professor an der Akademie von Neuchâtel, hat verschiedene teils aus der ärztlichen Praxis hervorgegangene, teils auf seinen Beobachtungen in der Reisezeit beruhende Erzählungen geschrieben, von denen hier mitgeteilt werden: 1. Vieux amis (74 S.): Wieder-Zusammentreffen dreier Schulfreunde; 2. Repos

(7 S.): keine Ruhe im Alter; 3. Chez nous (8 S.): Pensionats-Erlebnisse; 4. Mon ami Zep (8 S.): Episode aus der ärztlichen Praxis; 5. Le rayon du soleil (6 S.): etwas erinnernd an Mackarneß' ‚A Trap to catch a Sunbeam'; 6. Petit Mulet (6 S.); 7. Attente (7 S.): ebenfalls humorvolle und doch ernste kleine Lebensschilderungen. Die Anmerkungen brauchten fast nur Sachliches zu berühren.

i) 165. Lief. Th. H. Barrau, Histoire de la Révolution française. Depuis 1789 jusqu'à la mort de Robespierre. Für den Schulgebr. ausgew. und erkl. von Fr. Petzold. Mit 1 Karte von Frankreich, 1 Plan von Paris und 1 Personenverzeichnisse. 163 S. Anhang 39 S. 1,30 M. Wörterbuch 34 S. 20 Pf.

Von Barrau und seiner Geschichte der französischen Revolution ist schon früher und auch oben mehrfach die Rede gewesen. Des Herausgebers feine Sammlung und Zusammenstellung der in dieser Lieferung vorkommender Synonyma wurde oben rühmend angezeigt. So begnügen wir uns hier mit folgendem: Der Text umfaßt 157 S., das alphabetische Personenverzeichnis 5 Seiten. Der Anhang gibt außer wenigen Übersetzungsbeihilfen nur Sachliches; von Zeit zu Zeit macht er durch betreffende Zusammenstellungen auf Gruppen von Synonymen aufmerksam.

k) 158. Lief. Dr. M. Fuchs, Anthologie des Prosateurs français. Handbuch der französischen Prosa vom 17. Jahrh. bis auf die Gegenwart. Mit 12 Porträts. X, 384 S. 2,50 M. — Ergänzungsband dazu (94 S.) 1 M.

Die vorliegende Auswahl will die Hauptmeister der französischen Prosa in dem oben angegebenen Zeitraume mit einer Reihe charakteristischer Proben in chronologischer Ordnung vorführen, und damit ebensowohl eine Beispielsammlung wie eine Ergänzung zu jeder französischen Literaturgeschichte wenigstens für den bezeichneten Zeitraum darbieten. Hierbei konnten natürlich immer nur die Koryphäen, und auch unter diesen hauptsächlich nur diejenigen benutzt werden, welche sonst — bei der Semesterlektüre wenigstens — schlechter wegkommen. Unter dem nun, was der Herausgeber von diesen bietet, hat er wieder die Selbstzeugnisse der Autoren über ihre Entwickelung, literarische Manifeste, programmartige Auslassungen in erster Linie berücksichtigt und herangezogen; nach ihnen hat er auf solche Stücke besonderen Bedacht genommen, welche französische Kulturverhältnisse beleuchten, oder Aufsätze rein geschichtlichen, geographischen, ethischen oder ästhetischen Inhalts, oder Fragen, die für uns Deutsche von besonderem Interesse sind, sei es in positivem oder negativem Sinne: alles auch zu dem besonderen Zwecke, um „zu zeigen, daß auch die Beschäftigung mit dem französischen durchaus geeignet ist, jene höhere Geistesbildung und jene humanistische Lebensanschauung zu übermitteln, die nach einer verbreiteten Auffassung nur die alten Sprachen und allenfalls die Muttersprache zu geben vermögen": eine Absicht, welche ja auch einige der bereits angezeigten Bände dieser Sammlung in besonderem Maße zu verwirklichen bestrebt waren. Man darf wohl sagen, daß dem Verfasser die Durchführung seines Planes aufs trefflichste gelungen ist, und hoffen, daß die Erreichung seiner Absicht auch durch den Erfolg gekrönt sein wird. Der Stoff ist nach den letzten 3 Jahrhunderten eingeteilt. Mit je einem Beitrage erscheinen G. de Balzac, Voiture, Descartes, Perrault, Le Sage, B. de St.-Pierre, A. de Musset, Mérimée, H. de

Balzac, Thierry, Guizot, V. Cousin, Flaubert, Goncourt, A. France; mit je zweien: Pascal, La Rochefoucauld, Mirabeau, Frau von Staël, V. Hugo, Thiers, Michelet, Zola, Maupassant, Bourget; mit je dreien: Bossuet, Fénelon, Diderot, Daudet, P. Loti; mit je vieren: Buffon, G. Sand, Sainte-Beuve, Renan. Mit noch mehr Beiträgen sind herangezogen: Frau von Sévigné (12), La Bruyère (5), Montesquieu (8), Voltaire (13), J.-J. Rousseau (10), Chateaubriand (8), Taine (6). Diesen Texten (369 S.) sind gleich beigegeben alphabetisch geordnete und französisch geschriebene biographische Angaben über die benutzten Autoren (15 S.). Der Ergänzungsband geht in seinen Anmerkungen und Erläuterungen den Seiten- und Zeilenzahlen nach, gibt Analysen der benutzten Werke oder wenigstens die Zusammenhänge der beigebrachten Stücke innerhalb jener an, fügt Zitate aus literaturgeschichtlichen Werken ein, vergißt aber auch nicht, wo nötig, Übersetzungsbeihilfen oder sonstige sprachliche Erläuterungen zu geben.

1) Choix de Poésies françaises. Sammlung französischer Gedichte von Dr. Th. Engwer. Mit 17 Porträts. (Poètes français. 6. Lief.) XVIII, 310 S. 2 M. Ergänzungsband dazu. 144 und 68 S. (Wörterbuch) 1,80 M.

Der Herausgeber geht von dem durchaus richtigen Gedanken und Bestreben aus, daß dem Studium der poetischen Literatur eines Volkes im Unterrichte mehr Zeit und Kraft als bisher gewidmet werden müsse, wenn die Eigenart von dessen Fühlen und Denken besser — wenigstens besser als bisher — erkannt werden sollte. Die gleichmäßige Berücksichtigung der guten Dichter Frankreichs aus allen Epochen seiner Literatur würde nun freilich ein zu umfangreiches Werk ergeben haben und müssen: deshalb hat sich seine Auswahl im wesentlichen auf die Lyriker des 19. Jahrhunderts beschränkt; denn Frankreichs lyrische oder lyrisch-epische Poesie beginnt eigentlich überhaupt erst mit der romantischen Schule, welche ihrerseits die Quellen ihrer Kraft erst aus J.-J. Rousseau, B. de St.-Pierre und Chateaubriand gezogen hat, und den Ausdruck ihrer persönlichen Gefühle über Gott und Welt, Natur und Geist am besten in Lamartines keuscher und reiner, V. Hugos ruhiger und abgeklärter, A. de Vignys düsterer und trauriger und A. de Mussets feuriger und leidenschaftlicher Poesie gefunden hat. Aber wie hätten dann neben den Meistern die Schüler, neben den Tonangebern die Epigonen, neben Wachstum, Blüte und Frucht der Rückgang und Verfall vergessen werden können? Und so kommen wir über Th. Gautier zu Leconte de Lisle und den eigentlichen Parnassiern, wie Banville, oder ihren Gefolgsleuten, wie Heredia, Sully, Coppée, Prudhomme, Ricard und Theuriet, bis wir endlich bei den Symbolisten (Bouchor, Verlaine), Dekadenten (Baudelaire) und den jungfranzösischen Dichtern, wie Régnier, Gregh u. a., angelangt sind. Da das Buch möglichst in allen Klassen benutzt werden soll, sind auch Kinderlieder und -gedichte à la Ratisbonne und Marelle, oder Volkslieder- und -dichtung in Beispielen hier vertreten: da aber die Sammlung den französischen Geist darstellen soll, soweit die französische Zunge klingt, sind auch Schweizer, wie (Amiel), Rambert, Mme. de Pressensé, und Belgier, wie Rodenbach und Verhaeren, oder Kolonial-Franzosen, wie Delpit, Heredia, Leconte de Lisle, Régnier, Richepin, nicht vergessen.

Im einzelnen verteilen sich die Beiträge, wie folgt: (1) Ch. d' Orléans, Villon, M. von Navarra, Marot, de Bellay, de Baïf, Malherbe, Despréaux, Voltaire, Chénier, Arnault, Raynouard, Ségalas,

Delavigne, Désaugiers, Barbier, Moreau, Laprade, Tastu, Lachambaudie, Souvestre, Soulary, Amiel, Grenier, Pressensé, Nadaud, Delpit, Balandré, Fabié, Lemaître, Verhaeren, Rostand; (2) Ronsard, Florian, Millevoye, Andrieux, Sainte-Beuve, Desbordes-Valmore, Ratisbonne, Rambert, Lafenestre, Daudet, Maupassant, Manuel, Déroulède, Baudelaire, Rodenbach; (3) Chateaubriand, Brizeux, Lemoyne, Banville, Richepin, Aicard, Marelle; (4) Chénier, Verlaine, Depont, Régnier, Samain; (5) A. de Vigny, Gautier, Leconte de Lisle, Bourget; (6) Gregh; (7) Coppée, Theuriet; (8) A. de Musset, Heredia; (9) Prudhomme; (11) Béranger; (12) Lamartine; (16) La Fontaine; (19) V. Hugo: fürwahr eine reichhaltige, vielleicht zu reichhaltige, aber dem oben ausgesprochenen Zwecke immerhin angemessene Auswahl, zu der (272 S.) noch 2 geistliche Lieder (2 S.), 8 Übersetzungen deutscher Gedichte (Goethe, Uhland, Geibel und Liliencron (7 S.) und 11 Volkslieder (12 S.) treten! Mit biographischen Notizen in alphabetischer Ordnung (17 S.) über die benutzten Autoren schließt der Hauptband. Der Ergänzungsband gibt: 1. eine Verslehre (10 S.), sodann nach Seiten- und Zeilenzahl die der Mehrzahl nach sachlichen, dem besonderen Verständnis der Gedichte in kultur-, literatur- und nationalgeschichtlicher dienende Anmerkungen, welche in ihren trefflichen Beigaben von ergänzenden Zitaten aus französischen Literaturgeschichten u. dgl. noch außerdem manchen Lesestoff darbieten. Zu 8 Volksliedern sind die Melodien beigegeben, zu 29 Gedichten deutsche Übersetzungen von Rupert, Dohm, Scherr, Geibel und Leithold, Harrys, Chamisso, Gaudy, Schwab, Herwegh, Mehring, Gundlach, Meyer, Seeger, Hahn, Mautner, Zweig, Händler: eine gleichfalls sehr dankenswerte Zugabe, der gegenüber jedoch eine größere Anzahl von Übersetzungen deutscher Gedichte ins Französische zur Vergleichung recht am Platze sein würde.

24. Velhagen & Klasings Sammlung französischer und englischer Schulausgaben. Reform-Ausgaben mit fremdsprachlichen Anmerkungen. Bielefeld 1905, Velhagen & Klasing.
Nr. 14. L'Avare. Comédie en cinq actes par Molière. Edition à l'usage des écoles par Dr. W. Scheffler und Dr. J. Combes. Biographie et Notice par M. René Riegel. Avec 3 illustrations. XVIII u. 99 S. Commentaire 41 S. 90 Pf.

Der Biographie Molières (IV S.) folgt die Notice sur L'Avare mit Analyse und Szenarium des Stückes, Schilderung und Bedeutung der Hauptpersönlichkeiten (XIII S.). Die Illustrationen stellen dar: Molière, seine Bühne im Palais Royal und ein Gigerl aus dem 17. Jahrhundert. Der Kommentar bietet naturgemäß viel Sprachliches, sei es in Umschreibung vieler Wörter, sei es zur Vergleichung des Molièreschen mit dem heutigen Sprachgebrauch.

XIII. Wörterbücher.

1. J. C. Wessely, Nouveau Dictionnaire de poche des langues française et allemande. 10me édition revue, augmentée et adaptée aux règles de l'orthographe nouvelle par Dr. W. Otto. VII, 249 u. 292 S. Leipzig 1905, B. Tauchnitz. Geb. 2,25 M.

Die erste Abteilung dieses Taschen-Wörterbuches ist die französisch-deutsche. Nach dem französischen eigentlichen Lexikon (231 S.), in welchem jedes besondere Wort auch für sich besonders gedruckt, d. h. von dem vorausgehenden und dem folgenden mit einer neuen Zeile

abgehoben ist, folgt das Dictionnaire géographique (7 S.), eine Table des Noms de baptême (3 S.) und ein nach der Reihenfolge der Zeiten aus- und durchgeführtes Verzeichnis der Verbes irréguliers (8 S.). Dem deutschen Lexikon (276 S.) folgt ebenfalls ein geographisches Wörterbuch, und zwar der wichtigsten Namen, welche im Deutschen und Französischen verschiedene Schreibung haben (7 S.), ein Verzeichnis der wichtigsten Eigennamen, deren Schreibart im Deutschen vom Französischen abweicht (3 S.) und eine Tabelle der unregelmäßigen Zeitwörter (6 S.). Die Stichproben auf die heutige Sprache fielen befriedigend aus. Es ist für sie wirklich ein Taschenwörterbuch sowohl dem Format, wie dem Drucke nach, und, wenn der oben angegebene Preis für beide Teile gilt, auch sehr billig.

2. Dr. **J. Stadelmann**, Französisch-deutsches Wörterbuch nach Wortfamilien zusammengestellt und mit zahlreichen etymologischen und sinnerläuternden Angaben, in doppelter, sachlicher und alphabetischer Anordnung. IV u. 228 S. Freiburg (Schweiz) 1904, Universitäts-Buchhandlg. Kart. 1,30 M.

Es ist eine in mehrfacher Beziehung beachtenswerte Gabe, die uns da mit diesem Buche geboten wird, weniger bezüglich seines Umfangs oder Inhalts überhaupt: denn es ist wohl selbstverständlich, daß ein Büchlein von 228 Seiten, 8°, noch dazu mit dem großen und übersichtlich angelegten Druck, dessen es sich erfreut, nicht alle Wörter der Sprache enthalten kann, und auch von einer beschränkteren Anzahl nur die allgemein gebräuchlichsten oder für gewisse Sprach- oder Wissensgebiete wichtigsten und wesentlichsten vorzuführen imstande ist. Es ist vielmehr seine Anordnung, wegen deren es unsere besondere Beachtung verdient; diese ist auf der einen Seite alphabetisch, auf der andern sachlich: sachlich nicht in dem Sinne, daß der Bedeutung nach zusammengehörige Wörter in solchen Gruppen zusammengefaßt und zusammengestellt werden, wie wir sie z. B. in Sattlers englischem Sachwörterbuch finden, sondern sachlich in dem Sinne, daß der Ableitung nach zusammengehörige Wörter unter ihrem Grundworte (Etymon) untergebracht sind; daß sich dabei auch eine gewisse sachliche Verwandtschaft ergeben kann, ist nicht ausgeschlossen, aber nicht die Hauptsache, sondern nur ein begleitender Nebenumstand. Man würde also irren, wenn man etwa dächte, unter ‚famille' sämtliche Verwandtschaftsbezeichnungen zu finden; man findet darunter nur ‚familier' und ‚familiarité', während dessen lateinisches Etymon selbst übersehen ist; man würde irren, wenn man etwa glauben wolte, ‚fer' unter ‚métal' suchen zu müssen — dieses Wort ist überhaupt ausgelassen —: wohl aber findet man unter dem deutlich hervorgehobenen Etymon ‚ferrum' angegeben: ‚fer à cheval, fer à repasser, fer-blanc, ferblantier, ferblanterie, ferrer, ferrage, ferrure, maréchal ferrant' (maréchal selbst ist nicht angegeben). Das „sachlich" bezieht sich also vielmehr auf die Abstammungs- als auf die Bedeutungsgemeinschaft. Das Nachschlagen geschieht nach der alphabetischen Reihenfolge. Wenn man das Wort an seiner (alphabetisch ihm zukommenden) Stelle nicht schon selbst erläutert findet, so wird man also auf den Titelkopf verwiesen, unter dem die Wortfamilie, welcher es angehört, sich zusammengestellt findet, So werden wir also bei ‚appareil' ebensogut wie bei ‚pareil' auf ‚pair' verwiesen und finden nun dort unter dem Etymon -‚par' alle Bedeutungen von: ‚paire, impair, apparier, déparier, comparer, comparaison, comparable, incomparable, pareil-le, pareillement, appareiller,

appareil'. Was für einen Gewinn solche Zusammenstellungen in kultur-, sprach- und lautgeschichtlicher Beziehung haben, liegt auf der Hand, von dem semasiologischen ganz abgesehen. Solche Zusammenstellungen wie z. B. unter ‚agere—agir' (24 Wörter) oder unter ‚mittere—mets und mettre' (34 Wörter) geben da nach den verschiedensten Beziehungen hin zu denken! Es erscheinen natürlich auch nicht bloß lateinische Wörter als Etyma, sondern auch arabische (haschischin: assassin, assassiner, assassinat) germanische (bann: ban, banlieue, bannir, bannissement, contrebande, contrebandier; bannière), griechische (butyrum: beurre, beurrer; pyxida: boîte), altdeutsche (frêht: fret, fréter, affréter), französische (s. o.) u. dgl. Manchmal ist freilich auch das Etymon nicht angegeben oder nicht an der richtigen Stelle, wie wenn z. B. unter ‚creuser' steht ‚creux-se' und ‚creux m.', während die Stellung doch umgekehrt sein muß. Doch solche einzelne Versehen können nicht verhindern, einen solchen Versuch als den „leichtesten und kürzesten Weg zur Aneignung des französischen Wortschatzes" zu bezeichnen, wann einmal der Wortschatz systematisch angeeignet werden soll und dann dem Rate des Verfassers beizupflichten: „Lerne nicht Wort um Wort, mit stets wiederholter Gedächtnisanstrengung, sondern die ganze aus gleicher Wurzel „entsprossene Reihe im Zusammenhang."

XIV. Stilistik.

1. **Cl. Klöpper** und **H. Schmidt**, Französische Stilistik für Deutsche. VII u. 382 S. Dresden, 1905, C. A. Koch. 8 M.

Die charakteristischen Eigentümlichkeiten und Abweichungen einer fremden Sprache gegenüber der Muttersprache wird man am einfachsten erkennen, wenn man die mannigfaltigen Darstellungsmittel beider Sprachen sorgfältig miteinander vergleicht; bei einer solchen vergleichenden Gegenüberstellung werden sich gerade (oder wenigstens) für das stilistische Moment genug beachtenswerte und interessante Eigenarten wenigstens für das stilistische Moment herausstellen oder herausstellen lassen. Man wird finden, daß die organische Entwicklung, durch die der Inhalt und die logische Form der Gedanken in die Erscheinung treten, sich nicht gleichartig ausgebildet und erhalten hat, und daß den beiden Sprachen darum auch verschiedene Formen des Ausdruckes und ein verschiedener Stil eigen sind: daß z. B. das Deutsche mehr imstande ist, den Inhalt der Gedanken in lebendiger Anschaulichkeit darzustellen als das Französische, weil im Deutschen die ursprüngliche sinnliche Bedeutung der Wörter noch mehr vorhanden oder gegenwärtig ist. Wenn man ferner finden wird, daß das Deutsche in der Darstellung der logischen Form der Gedanken eine entschiedene Überlegenheit zeigt, so wird man andererseits bemerken, daß der französischen Sprache eine scharfe Unterscheidung der verwandten Begriffe ganz besonders eigen ist, ebenso wie sie den einzelnen Ausdruck oft anschaulicher und lebendiger, genauer und deutlicher darzustellen weiß als die deutsche. Zu solchen und ähnlichen Betrachtungen und Untersuchungen und Vergleichungen der den beiden Sprachen gemeinsamen und nicht gemeinsamen Anschauungs- und Denkformen will das vorliegende Buch anregen: der Nutzen wird beiden Sprachen für die bessere Erkenntnis ihres Geistes zugute kommen und sich in einer bewußt sicheren Anwendung der auf diese Weise als begründet und berechtigt erkannten Idiomatismen zeigen. Von diesen Gesichtspunkten ausgehend und auf sie hinführend

werden nun hier im ersten Teile (242 S.) die Wortarten behandelt: Artikel (4 S.), Substantiv (33 S.), Adjektiv (28 S.), Adverb (34 S.) Verb (57 S.), Pronomen (26 S.), Präposition (62 S.). Im grammatischen Texte wird bald von der französischen Sprache aus- und auf die deutsche übergegangen (wie beim zusammengesetzten Substantiv, Gebrauch des Plurals, substantivische Verbalwendungen), bald aber auch umgekehrt, wie beim Artikel, Adjektiv, Adverb usw.; wo das erstere der Fall ist oder so statuiert wird, geschieht es nicht, ohne in einem wenn auch noch so bescheidenen Exposé begründend darauf aufmerksam zu machen und hinzuweisen (wie z. B. bei „Zeitwort statt eines „Adverbialbegriffes", beim „Verb", „Hinzufügung eines Verbs" usw.), während in letzterem Falle das französische eben meist nur als Vertreter und Besitzer des bloßen Gegenteils erscheint (wie z. B. beim passiven, transitiven, intransitiven und reflexiven Verb). Für viele abweichenden Erscheinungen — aber kann es nach dem oben Gesagten eigentlich „abweichende Erscheinungen" in dem gewöhnlichen Sinne geben? — wird außerdem mit einem „wenn" die Bedingung (wie z. B. bei der „Folge" und dem „Gebrauch der Zeiten"), und mit einem „weil" der Grund angegeben (wie z. B. bei den im Französischen nicht persönlichen Verben), unter denen sie auftreten müssen oder können. Auf das Lateinische wird gar keine oder kaum Rücksicht genommen. Überhaupt werden manche Erscheinungen nur kurz berührt oder nach einiger Zeit fallen gelassen, wenn sie auch das Lexikon aufweisen muß (wie z. B. in dem Abschnitt: „ein vieldeutiges französisches Verbum durch vielerlei deutsche Verben und Wendungen") oder, wenn sie dem Gebiete der Grammatik angehören, wie z. B. bei der Rektion der Verben der Modus- und der Tempuslehre, oder wenn sie beiden (Lexikon und Grammatik) zugleich angehören, wie z. B. bei den Präpositionen. Eine reinliche Scheidung zwischen Grammatik, Lexikon und Stilistik wird man hierin freilich überhaupt kaum durchführen können. Wie dem aber auch sei, so viel ist sicher, daß der einführende Text an sich weder nach Form und Ausdruck, noch nach Umfang und Inhalt die Hauptsache an diesem Buche ist, sondern einerseits die Anordnung und Einteilung, andererseits die Beleuchtung und Veranschaulichung des Stoffes: jene zeigt sich in der minutiös und übersichtlich durchgeführten Gliederung, diese in der Vorführung einer Masse von Beispielen, welche namentlich der geschichtlichen Lektüre entlehnt sind. Die Beispiele sind ihrer größten Mehrzahl nach auch in deutscher Übersetzung gegeben, weil sich eben aus deren Gegenüberstellung der Unterschied, die Abweichung bzw. deren Grund deutlich sichtbar ergeben soll. Soweit es Satzganze sind, sind sie in den beiden Sprachen einander tabellenartig gegenübergestellt; ebenso, soweit es Wortganze sind; Redensarten und formelhafte Ausdrücke folgen sich einander in großen Massen in fortlaufenden Zeilen. Durch solche tabellenartigen Gegenüberstellungen sind ausgezeichnet die Abschnitte: Gebrauch des Plurals, Infinitivkonstruktion oder Relativ- und Konjunktionalsätze statt deutscher Substantive, die Vertretung der deutschen Adjektive durch einen Satz im Französischen, ein attributives Adjektiv auf ein vorhergehendes Substantiv bezogen und zwei auf dasselbe Substantiv bezogene attributive Adjektive, der Ausdruck des substantivierten Adjektivs, Adverbien durch Substantive ausgedrückt, adverbialer Gebrauch des Adjektivs, verbaler Ausdruck des Adverbs, reflexiver Ausdruck des Passivs, Umschreibung deutscher Transitive durch faire u. ä., reflexiver Ausdruck des Intransitivums, intransitiver Ausdruck des Reflexivs, persönlicher

Ausdruck des Impersonale, Verben, Adjektive, Substantive in Verbindung mit Präpositionen u. v. a. Aus solchen im vorstehenden genannten Kapitelangaben dürfte immerhin schon der Tenor des Inhalts im allgemeinen erkannt werden können; sie alle anzuführen, würde zu weit führen.

Wir wenden uns deshalb jetzt zu dem zweiten Teile: Satzbau (93 S.). Hier wird behandelt: die Wortstellung überhaupt, im grammatischen-logischen Zusammenhange und in rhetorisch-ästhetischer Hinsicht; die Harmonie des Ausdrucks und die Belebung der Rede durch Tropen und Figuren; die anfügende Schreibart; die Stellung der Nebensätze; die Periode; die Parenthese. Ein Anhang verbreitet sich über den Aufsatz überhaupt, gibt sodann eine ausgeführte Disposition zu einem bestimmten Aufsatz, ferner Gliederungsformeln für einen Aufsatz in seiner allgemeinen Form, Redewendungen zur Anknüpfung und Überleitung in Aufsätzen, Beispiele für die Einleitung und den Schluß eines Aufsatzes. Den Schluß des Anhangs bildet eine Interpunktionslehre. Ein ausführlicher (deutscher) Index schließt das schon wegen seiner massigen Beispiele und deren Ausnutzung für den bezeichneten Zweck empfehlenswerte Buch (22 S.). Wenn wir noch einen Wunsch äußern sollen, so wäre es der, daß die Bearbeitung strenger nach einem einheitlichen Prinzip erfolgt wäre: so wie sie ist, berücksichtigt sie in erster Linie die Übersetzung in das Französische, in zweiter die in das Deutsche: dort mehr das Skriptum, hier mehr die Lektüre. Empfehlenswerter würde in allem (s. o.) der Ausgang vom Französischen gewesen sein, dem sich das Deutsche hätte unterordnen müssen; so, wie sich die Sprache in allen diesen Beziehungen tatsächlich schon zeigt, nicht wie sie nach ihnen dargestellt werden muß; dieses letztere hätte im Anschluß an und im Hinweis auf das erstere dann ganz kurz für sich allein vorgeführt werden können. Aber so, wie das Buch nun einmal ist, ist es ein ganz vortreffliches Hilfsmittel, auf Deutsch gedachtes in idiomatischem Natur- und nicht in übersetzungsfrohem Tausch-Französisch auszudrücken.

2. **O. Breimeier**, Eigenheiten des französischen Ausdrucks und ihre Übersetzung ins Deutsche. 48 S. Clausthal 1905, Progr.-Nr. 354.

Nach einem kurzen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der französischen Sprache werden nach Franke die 9 Eigentümlichkeiten des französischen Sprachstils, wie sie sich in deren Verlaufe herausgebildet haben, aufgezählt (6 S.). Die folgende Darstellung berücksichtigt die hauptsächlichsten davon, die in der Lektüre oft vorkommen und dem Schüler beim Übersetzen (ins Deutsche) Schwierigkeiten bereiten oder ihn durch ihre scheinbare Einfachheit zu schlechtem Deutsch verleiten können. So werden nun in diesem Sinn allein besprochen Einzelheiten über: Wortwechsel, Konjunktion, Verbum, Passiv, Tempus, Satzfügung, Nebensätze. Aus der Schule für die Schule geschrieben, sind es Winke, die dem noch mangelhaften Sprachgefühl des Schülers zu Hilfe kommen, ihn auf den rechten Weg hinleiten und ihm die eine gute Übersetzung hemmende Befangenheit nehmen werden.

3. **A. Ohlert**, Die Umformungen im fremdsprachlichen Unterricht. Französisch (I. Teil). 16 S. Königsberg i. Pr. 1905, Progr.-Nr. 22.

Als Ursachen der wenig erfreulichen Ergebnisse des Unterrichts bezeichnet der Verfasser namentlich drei, welche mit den Bedingungen des Unterrichts notwendig verknüpft sind: 1. den Massenunterricht,

welcher so viele mittelmäßige und unterwertige Schüler mitschleppen muß, 2. das Vielfache der Unterichtsfächer, 3. die mangelhafte oder gar nicht vorhandene grammatische Kenntnis der Formen nicht nur der fremden Sprache, sondern auch der Muttersprache (und das ist unser Erachtens leider die Hauptsache bzw. die Haupt-Fehlerquelle sowohl bei dem Her-, wie bei dem Hin-Übersetzen). Diese Unkenntnis führt aber in um so höherem Grade zu Fehlern, als die inneren Sprachformen der verglichenen Sprachen verschieden sind. Um dieser letzteren Schwierigkeit beim Unterrichte Herr zu werden, rät der Verfasser das methodische Verfahren der „Umformungen" an. Unter Umformung versteht er „die Herstellung einer provisorischen (vorläufigen) Sprachform, welche der Sprachform der Muttersprache restlos entspricht, so daß durch diese Hilfe die Übersetzung mühelos von statten geht". Wenn sie nach einer begrifflichen Erklärung der grammatischen Formen vollzogen wird, wird dann die Übersetzung mühelos vor sich gehen. Beispiel: das zu übersetzende „ich hätte es tun können" wird erst umgeformt in: „ich würde haben gekonnt es tun". Hier wird also unter ‚Umformung' etwas anderes verstanden als in unsern bisherigen Besprechungen und sie hauptsächlich auf die Hin-Übersetzung bezogen. Aus ihren verschiedenen Fällen werden hier behandelt aus der Formenlehre: mehrdeutige Begriffe, pronominale Zusammensetzungen beim Verb, Präterito-Präsentia mit Infinitiv, aus der Syntax: die Hervorhebung der Begriffe, Umformungen beim Periodenbau, Phraseologisches.

XV. Realien.

1./2. **G. Compayré**, Les grands éducateurs. Paris, Paul Delaplane. à 90 Cts.

a) Montaigne et l'Education du Jugement. VI, 122 S.
b) Charles Démia et les Origines de l'Enseignement primaire. 118 S.

Eine Bibliothek der pädagogischen Klassiker auf Französisch — doch nicht so zu verstehen, daß darin ganze Originalwerke, wenn auch nur in größeren Auszügen, abgedruckt und mitgeteilt wären, sondern so, daß darin der Lebens-, Entwicklungs- und Bildungsgang des betreffenden Pädagogen mitgeteilt, seine pädagogische, methodische und didaktische Stellung und sozusagen Weltanschauung auf Grund quellenmäßigen Materials dargestellt, erörtert und beurteilt, sowie seine Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik gewürdigt und sein Verhältnis zu andern Pädagogen vor oder nach ihm präzisiert wird. So werden hier in a geschildert: der Charakter und die Grundgedanken, die Pädagogik, der Einfluß Montaignes, sowie das Moderne in und an seinen Ideen; in b: das Leben und Werk Demias, die Veröffentlichung der Remonstrationen, die Gründung der Armenschulen und die Einrichtung des Schulbureaus, das Seminar von St. Charles und die Frauengemeinde, die Zahl- (Reichen-) Schulen und die Lehrerversammlungen, die Verbreitung von Demias Ideen in Frankreich, die Finanzquellen der Klein- (Armen-) Schulen, die Pädagogik Demias, die Mädchenerziehung. Die Schrift über Demia († 1689) hat aus verschiedenen Gründen ein besonderes aktuelles Interesse. Beide Schriften sind flott und anregend geschrieben und so objektiv wie möglich gehalten. Der gute Druck und billige Preis empfehlen sie zu einem Studium der Geschichte der Pädagogik in französischer Sprache.

3. Prof. **Léo Pierre**, Über Festsitzende und Zugvögel. Causerie für Studierende und Lehrer der französischen Sprache. Praktischer Beitrag zum Studium der neueren Philologie. 32 S. Leipzig, J. Klinkhardt. 50 Pf.

Eine immer launig, meist ironisch, zuweilen auch sarkastisch geschriebene Broschüre gegen bzw. über diejenigen Neuphilologen, die ihr Französisch nur in Deutschland gelernt haben und auch ihr ganzes Leben lang nirgend anderswo lernen wollen (die Festsitzenden) und diejenigen, die auch einmal über den Rhein gehen, aber doch meist nur als „Gickgack" wieder heimkommen, weil sie es in der Regel verkehrt oder einseitig oder unpraktisch anfangen: die positiven, relativen und wilden Zugvögel. Es sind zum Teil recht bittere Wahrheiten, die da gesagt werden: manches wohl etwas übertrieben oder skurril aufgefaßt und dargestellt, manches wohl auch den Eindruck einer oratio pro domo hervorrufend (Ferienkurse in Nancy, Pensionen in Nancy, Gelegenheiten für Kinderaustausch während der Ferien oder auf längere Zeit u. dgl.): aber das alles kann uns nicht hindern, den Lehrern der französischen Sprache und denjenigen, die es werden wollen, den guten Rat zu geben, die meist trefflichen Ratschläge dieser Broschüre für ein praktisches Studium der neueren Philologie zu lesen, zu erwägen und zu befolgen. Der Verfasser selbst steht auf dem reformerischen Standpunkte.

XVI. Methodisches und Didaktisches.

1. Zur Lektüre: O. **Knuth**, Matériaux pour la méthode à suivre dans la lecture des auteurs français à l'usage des professeurs chargés de cet enseignement dans les écoles secondaires de tous les pays. VI u. 66 S. Gotha 1904, F. A. Perthes. 1,20 M.

Das Heft soll weder ein Handbuch noch eine Theorie der Lektüre sein: es soll sie nur nützlicher und anziehender machen, indem es darauf hinweist, daß die Disposition herauszuarbeiten und den Zusammenhang der Gedanken aufzuweisen richtiger und wichtiger wäre, als Einzelheiten des formalen oder syntaktischen Ausdrucks zu erklären. Wenn nun aber gleichzeitig mit der Übersetzung des Gelesenen ins Deutsche die Sprechfähigkeit in der gesprochenen Sprache geübt bzw. gesteigert werden soll, so werden viele Kollegen diesen dreifachen und dreifach verschiedenen Zwecken nicht ohne gehörige Vorbereitung bzw. nicht ohne eine sichere Grundlage dafür genügen können. Diese will ihnen das vorliegende Buch bieten, indem es außer einer biographischen und literarischen Notiz über jeden Autor, auch viele Fragen und Analysen, außer Aufsätzen und Aufsatzthemen auch Rede- und Disputierübungen über die gelesenen oder zu lesenden Stoffe enthält. Voran geht der Leyguessche Erlaß (3 S.). Es folgt, in der oben angegebenen Weise bearbeitet, 1. der Britannicus von Racine, die einleitenden (s. o.) Notizen verstärkt durch einen Exkurs über Racines Klassizismus (19 S.); 2. der Misanthrop Molières (14 S.); 3. das Fräulein de la Seiglière von J. Sandeau (20 S.); es folgen: 4. fünf Entwürfe zu Aufsätzen über die Lektüre (3 S.): 5. vier verschiedene desgleichen, unabhängig von der Lektüre (4 S.); 6. fünf Themen zu freien Vorträgen (5 S.). Die Sammlung soll fortgesetzt werden. Mögen auch die Fortsetzungen den Lesern so viel brauchbares Material in sachlicher und sprachlicher Beziehung bieten wie der hier vorliegende Anfang!

2. (Zur Literaturgeschichte): Dr. **C. Weber**, Die Behandlung der französischen und englischen Literaturgeschichte in den Oberklassen der Realanstalten. 23 S. Halle a. S., 1905, Progr.-Nr. 314.

Eine sehr lesenswerte Abhandlung, deren Ergebnisse in folgenden Sätzen gipfeln: die französische Literaturgeschichte ist auf den bezeichneten Klassen und Anstalten eingehender zu behandeln als die englische; beiderlei Literaturgeschichte wird nur in den Primen in je einer Stunde wöchentlich besprochen; dabei haben die Klassiker den Mittelpunkt zu bilden, die Vorklassiker werden nur präparatorisch auf jene behandelt (bezügliche Autoren werden auf S. 6 ff. genannt); Zahlenangaben und Biographien sind möglichst zu beschränken. Es ist ein Lehrbuch, kein Diktat zugrunde zu legen (solcher Lehrbücher sind auf S. 10 sieben genannt); der Unterricht ist in der fremden Sprache zu erteilen; zur Zuführung des Anschauungsmaterials hat in Obersekunda oder Unterprima eine Chrestomathie zu dienen (auf S. 11 f. werden sechs angegeben); die Schüler haben darüber Berichte zu liefern, ebenso über ihre Privatlektüre; den Schülern können Aufsatzthemata aus der Literaturgeschichte gegeben werden (eine Auswahl solcher, 18 französische und 12 englische, sind auf S. 21 f. angegeben); für die Lektüre muß ein beständig zu vervollkommender Kanon aufgestellt werden (ein solcher wird, auch mit Rücksicht auf Wechselcöten, für die verschiedenen Klassen und Semester auf S. 16 f. aufgestellt); in den Unter- und Mittelklassen ist zur Unterstützung des literaturgeschichtlichen Unterrichts ein gut ausgewählter Memorierstoff anzueignen (Hinweise darauf finden sich S. 18 f.); Repetitionen sind doppelt zu gestalten (nach Literaturperioden und bestimmten Gleichartiges zusammenfassenden Gesichtspunkten).

3. (Zur Unterrichtssprache) Dir. **M. Walter**, Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen. Vortrag, geh. auf den XI. Deutschen Neuphilologentage zu Köln a. Rh. am 27. Mai 1904. Mit Ergänzungen und Anmerkungen. 32 S. Marburg, 1905, N. G. Elwertsche Verlagsh.

Die Hauptfrage ist: „Wie gestaltet sich der Gebrauch der fremden Sprache bei der Lektüre auf der Oberstufe?" Die erste Unterfrage dazu ist: „Wie verarbeite ich den Text mit den Schülern in der Klasse?" Sie wird auf den ersten 4 Seiten eingehend beantwortet. Die zweite Unterfrage ist: „Wie haben die Schüler den Text zu Hause vorzubereiten?" (Für das Französische mit Zuhilfenahme von Larousse Dictionnaire complet illustré, für das Englische mit Benutzung von Annandale, The concise English Dictionary). Nach eingehendem Bericht über das dabei zu Verlangende und zu Leistende (4 S.) werden Vergleiche über die wissenschaftlichen, ästhetischen und ethischen Erfolge beim Übersetzen in die Muttersprache und bei dem alleinigen Gebrauch der betreffenden Fremdsprache (also ohne Her-Übersetzungen) angestellt (5 S.); welche natürlich zuungunsten des Her-Übersetzens und zugunsten des Verbleibens auf einem und demselben Sprachboden ausfallen. Der Verfasser stützt die Richtigkeit und Berechtigung seiner Behauptungen auf seine diesbezüglichen erfreulichen Erfahrungen im Auslande (Frankreich und Schweden), auf die günstigen Erfolge an seiner eigenen Schule und unter Berufung auf Autoritäten wie von Sallwürk und Münch. Nach einem kurzen Bericht über die an seinen Vortrag angeschlossene Debatte (2 S.) berichtet der Verfasser im Schlußworte über fremdsprachliche Ausgaben dieser Richtung, über die Vermittlung und Aneignung

des Wortschatzes und über die Zulässigkeit von periodisch zu leistenden Musterübersetzungen (5 S.). In den Anmerkungen verbreitet sich der Verfasser noch über die bei diesem Verfahren zu machenden oder zu machen möglichen freien Satzbildungen, über freie, schriftliche Arbeiten, Diktierübungen, freie Vorträge und die Beteiligung aller Schüler an der Kritik derselben, Wortschatz-Übungen, über die danach einzurichtende Schülerbibliothek bzw. die daraufhin zu beschaffende Jugendliteratur, über Gesprächs- und Aufsatzthemen, die sich aus der Lektüre ergeben, über Fortbildungskurse für neusprachliche Lehrer und Veranstaltungen zur Beförderung des praktischen Studiums der neueren Sprachen, wie sie z. B. in Frankfurt a. M. bestehen. In bezug auf gewisse Einzelheiten verweisen wir auf die oben stehende Besprechung der Collection Teubner. Wer Walter kennt, wird überzeugt sein, daß er in dem vorliegenden Buche eine frische und anregende, begeisterte und begeisternde Abhandlung zu lesen bekommt.

XVII. Allgemeines.

1. Dr. **B. Eggert**, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts 74 S. Berlin 1904, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Diese ausgezeichnete Schrift bildet das 4. Heft des 7. Bandes der „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie", herausgegeben von Prof. Th. Ziegler in Straßburg und Prof. Th. Ziehen in Berlin. Die Einleitung (5 S.) stellt den Begriff der Reform fest, gibt das gemeinsame Ziel der Reformbestrebungen an, verbreitet sich über natürliche Spracherlernung und formale Bildung und stellt zuletzt die Forderung der psychologischen Begründung einer Unterrichtsmethodik, als deren Erfüllung die vorliegende Abhandlung anzusehen ist.

Der erste Teil nun behandelt die Entwickelung der Sprachvorstellung (26 S.), der zweite die Analyse der Sprachvorstellung (38 S.). Jeder Hauptteil umfaßt psychologische Erörterungen (13 und 30 S.) und didaktische Folgerungen (13 und 10 S.). In jenen wird behandelt: die simultane Auffassung des Satzzusammenhanges, die Bedeutung der Sprachformen, die Gefühlselemente der Sprachvorstellung; die Sprachstörungen, das Schema der Sprachvorstellung, die Formen der Sprachtätigkeit, die vorherrschende Bedeutung des Klangbildes; — in diesen sind die Gegenstände der Erörterung: der Ausgang vom Sprachzusammenhang, die Vermittelung der Sprachbedeutung, Gefühlswirkungen im Sprachunterricht; Ausgang von der gesprochenen Sprache, Phonetik im muttersprachlichen Elementarunterricht, fremdsprachliche Lautschulung, auditive und visuelle Sprachaneignung im Reformunterricht. Schon diese Inhaltsübersicht mag erkennen lassen, daß die Schale sich nach der Seite der reformerischen Behandlung des (neu)sprachlichen Unterrichtes neigt. Die psychologischen (und physiologischen) Grundlagen seiner Beweisführung zieht der Verfasser namentlich aus Wundt, Jodl, Kußmaul und Vallet. In den didaktischen Folgerungen steht der Verfasser dagegen fast ganz auf eigenen Füßen; hier läßt er fast ganz seine eigene vorurteilsfreie Beobachtung, Erfahrung und Beurteilung sprechen. Das beste Zeugnis für diesen Mangel an Voreingenommenheit und Parteifanatismus legt der Schlußsatz ab, dessen Gedanken wir uns ebenso zu eigen machen, wie Walters Urteil (siehe unten) über die ganze Arbeit: „Die

Eigenart des Lehrers ist ebenso wie die des Schülers für die Form des Unterrichts maßgebend und bestimmt sehr oft die Wahl der methodischen Mittel im auditiven oder visuellen Sinne. Der akustische Typus ist für Sprachlehrer offenbar der geeignetste, und meist sind es Vertreter dieses Typus, die in ihrer Methodik den Kernpunkt der Reform, die Betonung und Einübung der Klang- und der Sprachbewegungsvorstellung, zur Geltung bringen. Eine Form visueller Veranlagung auf sprachlichem Gebiete ist dagegen die philologische Begabung, und darin liegt wohl ein Grund, daß sehr häufig gerade von philologischer Seite die hartnäckigsten Bedenken gegen die Hör- und Sprechfertigkeit als hervorragendes Ziel und die Sprechtätigkeit als vornehmstes Mittel des Sprachunterrichts geäußert worden sind." Walter (siehe oben) aber sagt: „Diese Arbeit eines Schülers des berühmten Philosophen Wundt wird viele Unklarheiten über die der Spracherlernung zugrunde liegenden psychologischen Gesetze zu beseitigen vermögen und sei dem Studium aller Sprachlehrer besonders dringlich empfohlen."

2. Dir. Dr. **Fauth**, Der fremdsprachliche Unterricht auf unseren höheren Schulen vom Standpunkt der Physiologie und Psychologie beleuchtet. 34 S. Berlin 1905, Reuther & Reichard. 80 Pf.

Diese Abhandlung bildet das 3. Heft des 8. Bandes der eben erwähnten Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Von dem Cartesianischen Satze aus, daß die ganze Körperwelt nur Vorstellung der Psyche sei, wird über Lotze und Verworn die Unterschiedenheit in der Erkenntnis des menschlichen Geistes und in der Erkenntnis der Natur der Zeit und der Art nach berührt, und als die Aufgabe, die sich unser Sprachunterricht auf den höheren Lehranstalten steckt, die bezeichnet, die Schüler in das eigentliche Geistesleben der Menschheit einzuführen: „eine Aufgabe, die eine Ewigkeitsnatur an sich trägt, mit der sich nach Notwendigkeit und idealem Werte keine andere Bildungsaufgabe messen kann", und welche daher auch keine Schule ganz entbehren will. Es wird nun zunächst untersucht, welche Bedeutung die Sprache als Ausdruck des Geistes für die Menschheit hat: sie ist ein Mittel, in und durch das das geistige Leben gefaßt und andern überliefert wird, aber auch ein Werkzeug, durch das das Denken selbst, ja der ganze Geist des Menschen vervollkommnet wird. Darum kann sie auch der sinnlichen Unterlage nicht entbehren und muß in unserm Organismus einen Sitz haben. Nachdem über dieses Sprachzentrum nach Kußmaul Auskunft gegeben und, weil ein rein begriffliches Denken nicht unbedingt an die Sprache gebunden sein soll, der Vorgang der inneren und äußeren Sprachform unterschieden worden ist, wird die Bedeutung der gesprochenen Sprache für den denkenden Geist, das beschauliche Gefühl und den schaffenden Willen hervorgehoben (15 S.). Nun wird die Frage erörtert, wie der Natur der Sprache entsprechend der Sprachunterricht eingerichtet sein sollte, und es werden die Richtlinien angegeben, in denen ein wirklich bildender Sprachunterricht zu verlaufen hätte. In der Hauptsache handelt es sich hierbei um den Unterschied zwischen dem sogenannten Extemporale und der fremdsprachlichen Lektüre bzw. um den Kampf zwischen grammatischer und logischer Schulung und der Bedeutung jener beiden zu und in diesem Kampfe. Scharf scheidend zwischen Logik und Grammatik sagt der Verfasser: „Dem Inhalte nach ist die Grammatik hauptsächlich psychologisch, der Form nach ist sie logisch." — „Die Grammatik einer Sprache sich aneignen, heißt

also einen physiologisch-psychologischen Inhalt in der Form von Regeln, d. h. in logischer Form sich aneignen." (5 S.) Darum wird nun der physiologisch-psychologische Inhalt der Grammatik näher veranschaulicht (5 S.) und die Möglichkeiten für die Erfüllung des Wunsches erörtert, daß die Grammatik zur Einführung in einen logisch-psychologischen Unterricht benutzt werden möge. Der Kampf zwischen Extemporale und Lektüre wird schließlich zugunsten letzterer (aber mit Übersetzung) entschieden; denn „es gibt nichts, was die Schüler mehr bildet und ihnen mehr Freude macht als die gute Übertragung eines bedeutenden fremdsprachlichen Inhalts in die Muttersprache".

XVIII. Allgemeiner Rückblick.

Daß die Neuphilologen fleißige und für ihre Sache begeisterte Leute sind, dürften auch die diesjährigen Besprechungen aus den zwei Sprachgebieten wieder gezeigt haben. Im großen und ganzen darf man sagen, daß der gute Samen des neusprachlichen Reformunterrichtes auch diesmal wieder auf einen guten Boden gefallen ist und gute Frucht getragen hat. Das zeigen, wenn sie auch mit der radikalen Reform nicht durch dick und dünn gehen, solche neuen Lehrgänge, wie im Englischen der von Reichel und Blümel, von Swoboda und Kaiser, die Schulgrammatik und das Lesebuch von Röttgers, das Kompositions-Handbuch von Camerlynck, die Anthologien von Jantzen und die von Aronstein; im Französischen die Lehrgänge von Bechtle und Mergenthaler, Metzger und Ganzmann, die Chrestomathien von Klinckfieck und die von Fuchs, die Anthologie von Engwer; für beide Sprachen die Lehrgänge von Hamburger und von Alge, die Vokabularien und Phraseologien von Seibel, und die Reformausgaben der Velhagen & Klasing'schen Sammlung. Auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik nimmt das Interesse für und die Einsicht in die Notwendigkeit der physiologisch-psychologischen Begründung und Einrichtung, wie des Unterrichtes überhaupt, so des neusprachlichen Reformunterrichtes insbesondere, immer mehr zu. Beweise dafür liefern die Broschüren von Walter, Eggert und Fauth, auch solche Lehrgänge, wie der von Metzger und Ganzmann. Ein ziemlich getreues Bild von dem, was die neuphilologische Lehrerwelt auch vor der breiten Öffentlichkeit bewegt, liefert der Bericht über die Verhandlungen des 11. deutschen Neuphilologentages in Köln am Rhein (ib. Neubner). Hier lesen wir für die neuphilologische Lehrerwelt als solche die Empfehlung eines Studienplanes für die Studierenden der neueren Philologie, die Begründung für die Notwendigkeit der Verlegung des Seminarjahres an die Universität (Dörr und Viëtor), die Anregung zur Bildung eines Bureau de renseignements international (Potel-Paris), die Beschränkung der Arbeitsleistung der Neuphilologen auf ein Fach (Vorbein). Das Gebiet der Gleichberechtigung der höheren Schulen berührt die Begründung der Behauptung, daß die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige Allgemeinbildung durch gute Her-Übersetzungen verschaffen können (Waag), und daß das neusprachliche Studium, so betrieben, die Zivilisation verallgemeinert, verstärkt und befruchtet, indem es zugleich vornehmlich den modernen Menschen zu studieren und erkennen lehrt (Hoffmann-Gent); die Errichtung von Handelshochschulen wird angestrebt durch den Nachweis der Notwendigkeit der Fortbildung in den neueren Sprachen

nach Absolvierung einer Real-Handelsschule (Glauser). Methodisch-didaktische bzw. linguistische Fragen behandeln Luick mit „Bühnendeutsch und Schriftdeutsch", Morf mit „Die tempora historica im Französischen", Breul „Über das Deutsch der Deutschen im Auslande", Heck mit „Quantität und Akzentuation im Modernenglischen", Walter mit „Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen" (s. o.), Löwisch mit „Die literarische, politische und wirtschaftliche Kultur Frankreichs in unserer französischen Klassenlektüre", welche es leider noch immer nicht zu der Schaffung eines französischen „Volksbildes" bringt, Unruh mit „Bericht über die Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplanes nach den Beschlüssen des 10. Neuphilologentages, Kron mit „Bericht über die Tätigkeit des Ausschusses für den Lektüre-Kanon." Nehmen wir dazu noch Schemann „Über Gobineau, insbesondere seine Werke über das neuere Persien", Trautmann mit „Der Heliand, eine Übersetzung aus dem Alt-Englischen", Scheffler über das „Techno-Lexikon", Wetz mit „Neuere Beiträge zur Byron-Biographie", Eichhoff mit „Über Kritik des Shakespeare-Textes", so wird man der Vielseitigkeit und Arbeitsfreudigkeit der neuphilologischen Lehrerschaft in ihrem Dienste und im Interesse der Schule und ihrer Schüler nur ungeteiltes Lob spenden können, zumal, wenn man die erschöpfend und geistreich geführten Debatten über die angegebenen Vorträge auch mit verfolgt. Hier hat auch meistens die Reform das Wort; Aufsätze in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen" und in Matthias' „Monatsschrift für die höheren Schulen", auch in den „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik", reden freilich auch wieder eine andere Sprache, so daß Banner in „Die Umschau" vom 2. 12. 1905 nicht ohne einen gewissen Grund und Rechtstitel scheint sagen zu können: „Die (Reform-)Bewegung ist im Niedergang begriffen, die Zahl ihrer Anhänger hat gewaltig abgenommen, und die Verkünder der neuen Lehre selbst haben sich genötigt gesehen, ihr Ziel weit zurückzustecken, einen großen Teil ihrer Forderungen aufzugeben, ja, die wichtigsten ihrer Prinzipien zu verleugnen, um nur die Schar ihrer Getreuen nicht gar zu sehr zusammenschrumpfen zu lassen. Man hatte es von vornherein in etwas versehen; man hatte das noch unbekannte Neue in überschwänglicher Begeisterung ohne alles Bedenken hingenommen und das erprobte Alte bedingungslos geopfert. Dann aber kam die Ernüchterung. Selbst viele der unbedingtesten Anhänger ernteten die Früchte nicht, die sie erhofft hatten, ja, sie erreichten nach mühsamer Arbeit nicht einmal das, was sie früher auf müheloseren Wegen erreicht hatten, sahen sich bald auch der abfälligen Kritik durch die kontrollierenden Behörden ausgesetzt und gaben dann nicht bloß die Reform selbst auf, sondern brachten sie auch bei anderen in Verruf (?) und verschlossen sich fortan (!) sogar dem unbedingt Guten, das in ihr zu finden war. Das unbedingt Gute in ihr aber weiter zu hegen und zu pflegen, bis daß dies dereinst doch einmal Gemeingut der deutschen Schule werde, das ist die hohe Aufgabe der Besonnenen und ehrlich Arbeitenden in den Reihen der Reformer."

XV. Mathematik.

Von

Dr. Berthold Hartmann,

kgl. Schulrat in Kamenz i. S.

Von den nachstehend besprochenen 85 Werken beziehen sich 53 auf Arithmetik, 27 auf Geometrie, 5 auf beide. Die Arithmetik überwiegt also auch dieses Mal wieder. Auffällig klein ist die Zahl der methodischen Schriften: 7 auf seiten der Arithmetik, 1 auf seiten der Geometrie. Einige Sachen mußten unberücksichtigt bleiben, da sie entweder nur Fortsetzungen brachten, oder über ihren Zweck keinerlei Auskunft gaben. Das wollen sich Verfasser und Verleger doch merken, daß es untunlich ist, dem Berichterstatter zuzumuten, aus Bruchstücken auf das Ganze zu schließen und daß es ein ebenso mühsames wie unsicheres Beginnen bleiben muß, die verschwiegenen Absichten eines Autors zu erraten.

Von den methodischen Schriften beschäftigen sich die meisten mit dem Volksschulrechnen, nur eine bezieht sich auf das „Werden der Zahlen und des Rechnens" überhaupt, und zwei berücksichtigen die deutschen Realschulen und Gymnasien. Es versteht sich, daß man daraus nicht ohne weiteres auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulgattungen schließen darf. Aber bemerkenswert bleibt doch, daß das Volksschulrechnen nach wie vor alljährlich die größere Anzahl methodischer Schriften aufzuweisen hat. Man mag darüber verschiedener Meinung sein. Fest steht, daß die sich jedes Jahr wiederholende Erscheinung keine zufällige sein kann. Sicher liegt ihr einerseits die Einsicht in die Unzulänglichkeit der Erfolge des Volksschulrechenunterrichts, anderseits die Absicht, Abhilfe zu schaffen, zugrunde. Und wenn auch der Einsicht oft Tiefe und Klarheit, der Absicht noch öfter Kraft und Geschicklichkeit fehlen, Anerkennung verdient in jedem Falle das rege Streben, mitzuhelfen an der Verbesserung eines der wichtigsten Unterrichtsfächer.

Viel besser würde es sicher in dieser Hinsicht stehen, wenn jeder, der die Absicht hat, etwas drucken zu lassen, vorher die Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts eingehend studierte. Aber daran fehlt es leider bei vielen. Und so kommt es, daß mancher der Welt verkündet, was bereits von andern verkündet worden ist, besser, als er es jetzt tut. Das alles ist schon öfter gesagt worden. Aber es scheint, als ob es gerade diejenigen nicht erreichte, für welche es bestimmt war. Was bleibt da übrig, als im einzelnen Falle zu sagen wie es steht? Eine angenehme Aufgabe ist das aus naheliegenden Gründen natürlich nicht immer. Aber der Pädagogische Jahresbericht hat von jeher daran festgehalten, jedem das Seine zu geben, die Spreu von dem Weizen zu sondern, tüchtigen Arbeiten die Wege zu ebnen, minderwertige Schriften als solche zu be-

zeichnen, überflüssige abzulehnen. So vertritt er gleichzeitig die Interessen seiner Leser und der Schulpädagogik, und wem das nicht behagen sollte, der möge ihm doch lieber fern bleiben oder — noch besser — aus der Reihe der pädagogischen Schriftsteller ausscheiden.

Die Aufgabe des Rechenunterrichts ist nach dem heutigen Stande der Schulpädagogik eine dreifache: Einsicht in die Zahlen und Zahlverhältnisse, Sicherheit und Fertigkeit in der Lösung von Aufgaben aus Natur und Menschenleben, Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts. Man möchte nun glauben, daß das mindestens alle diejenigen wissen sollten, welche als Rechenmethodiker auftreten. Doch so weit sind wir noch nicht. Besonders die „Mitverwirklichung der Idee des erziehenden Unterrichts" durch das Rechnen will vielen noch nicht in den Sinn. Und doch steht und fällt mit dieser jedes Schulunterrichtsfach.

Daß ein Gegenstand gründlich behandelt werde, ist eine selbstverständliche Sache. Die Gründlichkeit darf aber nicht in Umständlichkeit übergehen. In diesen Fehler verfallen mehrfach Heinze und Hübner, besonders aber Jänisch a. a. O. Man darf dem Volksschullehrer von heute schon etwas mehr zutrauen als vor 30 Jahren, und man soll sich hüten, einem ganzen Stande durch eine Behandlungsweise zu nahe zu treten, welche die vorhergehende Berufsbildung mehr als gering einschätzt.

Mit „Sprachschnitzern" pflegt man es sehr genau zu nehmen. Wer gegen die Regeln der Grammatik fehlt oder in der Rechtschreibung nicht fest ist, wird nirgends für voll genommen werden. Da fällt es nun sehr auf, daß es viele Rechenmethodiker gibt, welche sich weder an allgemeingültige Darstellungsformen binden, noch um sinngemäße Begriffsbezeichnungen bemühen, sondern einfach drauflosschreiben, wie es ihnen einfällt bzw. überliefert worden ist. Es mag das manchem nebensächlich erscheinen. Doch solange im Reiche der Formen und Zeichen überhaupt die Willkür nicht Regel geworden ist, solange darf auch im Rechnen nicht jeder setzen und sagen, was ihm gerade einfällt. Von vielen Beispielen hier nur eins. Heinze und Hübner setzen „Zahlgebiet", Jänisch hat „Zahlenkreis", sogar „unbegrenzter Zahlenkreis", bei Klauke und Klein liest man „Zahlenreihe", bei Segger „Zahlenraum" und „Zahlenkreis", bei Hellermann und Krämer abwechselnd „Zahlreihe" und „Zahlenraum" usw. Dazu kommen noch die Pluralbildungen: „Zahlenkreise", „Zahlengebiete", „Zahlenreihen", „Zahlenräume". Was die Verfasser meinen, weiß man ja. Aber daraus folgt noch lange nicht, daß die Bezeichnungen richtige sind. Man betrachte diese Bezeichnungen doch nur näher, und zwar in sprachlicher und sachlicher Hinsicht. Sind denn Gebiet, Kreis, Reihe und Raum wirklich gleiche Begriffe? Sie müßten es sein, wenn durch sie ein und dieselbe Sache bezeichnet wird! Da sie es tatsächlich aber nicht sind, darf durch sie auch nicht dieselbe Sache bezeichnet werden. Man wird sich also für eine Bezeichnung zu entscheiden haben, welche dem Wesen der Sache vollständig oder zumeist entspricht. Und das ist entschieden die Bezeichnung „Reihe". Aus sprachlichen Gründen darf es dann aber nur „Zahlreihe" und nicht „Zahlenreihe" heißen.

Noch größere Willkür herrscht bei den schriftlichen Darstellungsformen. Darüber ist schon oft geredet und geschrieben worden. Aber es scheint, als ob man es hier mit einer wahren Hydra zu tun habe. Fast jeder neue Autor hat seine besonderen Formen und Förmchen. Hier liegt es hauptsächlich an den Lehrerbildungsanstalten, Wandel zu schaffen. Am besten wäre es, man einigte sich darüber in ähnlicher

Weise wie über die neueste Rechtschreibung. Die Sache ist doch mindestens ebenso wichtig wie diese.

Die Begriffe „Sachgebiete“ und „Sachrechnen“ werden immer wieder miteinander verwechselt. Dann geschieht es auch, daß man Methodiker, welche die große Bedeutung der „Sachgebiete“ betonen, ohne weiteres als „Sachrechner“ bezeichnet und ihnen nachsagt, sie beachteten weder die durch die Grundoperationen geforderte Aufgabenfolge noch den durch die späteren Rechnungsarten gegebenen Zusammenhang. Es ist das natürlich eine Folge gewisser literarischer Treibereien und Nachtretereien, denn wenn man sich die Mühe gäbe, selbst nachzusehen, so würde man bald eines Bessern belehrt werden. Allerdings ein Aber ist auch noch dabei. Nicht alles, was man heutzutage als „Sachgebiet“ ausgibt, gehört zu den guten Sachgebieten. Gute Sachgebiete sind nur diejenigen, welche den Antrieb zur Zahlbildung, weiterhin den Antrieb zur rechnerischen Behandlung in sich schließen. Das sollten sich insbesondere Barnicol und Schneider, die Herausgeber des „Rechenbuch nach Sachgebieten“, gesagt sein lassen. Rechnerisch behandeln kann man schließlich jedes Sachgebiet. Aber darauf kommt es nicht an. Die rechnerische Behandlung muß etwas Notwendiges für das Sachgebiet sein, nicht nur etwas Mögliches.

Dem Bruchrechnen haben Klauke und Klein besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Das verdient gewiß Anerkennung. Aber sie kommen zu Annahmen und Folgerungen, welche nichts weniger als einwandfrei sind. Einen Bruch als benannte Zahl auffassen, widerstreitet dem Wesen desselben. Und damit fällt zugleich, was von da aus gegen die Dezimalzahlen bzw. für die Dezimalbrüche vorgebracht wird. Die Verfasser sind übrigens nicht die einzigen, welche sich mit Dezimalzahlen und Dezimalbrüchen beschäftigen und für letztere eintreten. Das Nähere hierüber wolle man bei den Einzelbesprechungen nachlesen. Wer dagegen nach einem Beispiele verlangt, welches zeigt, wie Bruchzahlen und Dezimalzahlen nebeneinander zu behandeln sind, der sehe sich die Rechenhefte des Pädagogischen Vereins zu Chemnitz an.

Eine besondere Gruppe von Rechenheften bilden die für Vorschulen höherer Schulen bestimmten. In diesem Jahre liegen die Hefte von Segger vor. Sie haben die Aufgabe, den unter normalen Verhältnissen in vier bzw. fünf Schuljahren durchzuarbeitenden Rechenstoff auf drei Schuljahre zu verteilen. Was dabei herauskommt, herauskommen muß, braucht hier nicht gesagt zu werden.

Die Zahl der für Lehrerbildungsanstalten bestimmten arithmetischen Schriften ist gegen die beiden Vorjahre erheblich zurückgegangen. Die Leser, welche sich für Schriften dieser Art interessieren, mögen nicht an dem methodischen Lehrbuche für Seminaristen und Lehrer von A. Genau vorübergehen, wenn der Verfasser auch etwas stark nach der Seite des Selbstbewußtseins veranlagt ist. Die in 5. Auflage erschienene Aufgabensammlung von Fechner bringt zahlreiche zuverlässige geschichtliche Notizen, die vielen willkommen sein werden.

Unter den für Realschulen und Gymnasien bestimmten arithmetischen Schriften interessiert zunächst der „Entwurf eines arithmetischen Lehrgangs für höhere Schulen“ von Haacke. Er schließt sich der im vorigen Jahre besprochenen Kleinschen Schrift an, indem auch er eine Reform fordert. Nach Haacke muß der „Funktionsbegriff“ möglichst früh zum Leitmotiv werden, wenn man weiter als bisher kommen

will. Für das Primanerpensum aber ist die „Einführung der Infinitesimalrechnung" zu fordern. Das Nähere wolle man aus der Einzelbesprechung ersehen. Einen sehr beachtenswerten Beitrag zur Konzentration des Unterrichts bietet Fenkner in seinen arithmetischen Aufgaben. Er zeigt, daß es wohl möglich ist, mit dem traurigen Sachallerlei der Aufgaben aufzuräumen. Dagegen bringt das Rechenbuch von Knab, welches für die unteren Klassen höherer Schulen bestimmt ist, viel Rückständiges: Dezimalbrüche, Sachallerlei, Darstellungsformen, Stoffanordnungen. Sehr ansprechend, klar, kurz und bündig behandelt Lackmann den arithmetischen Lehrstoff für sechsklassige höhere Schulen.

Die für gewerbliche Schulen und Fortbildungsschulen bestimmten arithmetischen Schriften mehren sich von Jahr zu Jahr, ein Beweis, daß reges Leben auf diesem Gebiete herrscht. Freilich sind diese Schriften sehr ungleich an Wert. Viele davon lassen die methodische Durchbildung der Verfasser vermissen. Als besonders beachtenswert sind hervorzuheben die Arbeiten von Burg und Doerr, welche das Konzentrationsprinzip hochhalten, Fiebig und Guckes, welche das Interesse des Schülers berücksichtigen. Alles übrige hält sich auf oder unter der Horizontale des Hergebrachten.

Von den für weitergehende Studien eingegangenen Schriften sei auch an dieser Stelle das prächtige Buch von Hermann Schubert, Auslese aus meiner Unterrichts- und Vorlesungspraxis, empfohlen.

Unter den geometrischen Schriften befindet sich keine einzige, die über das Maß des Hergebrachten hinausginge. Die alte systematische Anordnung: Punkt, Linie, Fläche herrscht noch vor. Lebensformen sind auch den für Volksschulen bestimmten Schriften fremd. Für die Lehrerseminare fordert Genau sogar ausdrücklich: „Man bleibe . . . bei der früheren Anordnung des Stoffes." Auf diese Weise kommt man freilich nicht vorwärts, und die Geometrie wird besonders für die Volksschule ein Fach mit fraglichem Bildungswerte bleiben. Am besten haben es noch Henck und Traudt verstanden, sich den Bedürfnissen der Volksschule anzupassen. Krausbauer bietet ein Verfahren, welches sich dem Kopieren stark nähert.

Die für Lehrerbildungsanstalten bestimmten geometrischen Schriften erreichen im allgemeinen nicht die Höhe der in den beiden Vorjahren gebotenen. Auch hier ist die Hochflut bereits vorüber, und wer noch etwas zu sagen hat, mag doch ja nicht unterlassen, die vorhandenen Sachen genau zu prüfen, damit er nicht etwas bringt, was schon da ist.

In den geometrischen Schriften für „höhere Schulen" zeigt sich nach wie vor eine starke Vernachlässigung des Psychologischen. Manche Verfasser scheinen der Ansicht zu sein, die stärkere Betonung des Psychologischen beeinträchtige die „wissenschaftliche" Darstellung. Das ist verwunderlich und bedauerlich zugleich. Verwunderlich, weil es ein grober Irrtum ist, bedauerlich, weil Schule und Schulwissenschaft darunter schwer zu leiden haben. Man sehe sich doch aus älterer Zeit die Lehrbücher der Planimetrie des Universitätsprofessors Snell, aus neuerer Zeit die Lehrbücher der Elementarmathematik des Gymnasialprofessors Holzmüller an. Fehlt es diesen etwa an Wissenschaftlichkeit? Und doch besteht ihre Haupteigentümlichkeit in der starken Betonung des Psychologischen. Auch die Reformschriften fordern im Grunde eine stärkere Betonung des Psychologischen, wenn sie den mathematischen Unterricht fruchtbarer, ausgiebiger, wetttragender gestalten wollen. Denn um dieses zu erreichen, müssen Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffbehandlung mehr als bisher im-

stande sein, das Interesse des Schülers zu wecken und rege zu erhalten. Wie aber könnte solches anders als mit Hilfe der Psychologie erreicht werden?

Eines Fortschrittes sei hierüber noch gedacht, der in den letzten Jahren immer deutlicher hervorgetreten ist: die gute äußere Ausstattung der mathematischen Schriften. Es ist wirklich eine Freude, zu sehen, wie hierin die Verlagsbuchhandlungen untereinander wetteifern. Hätte der Inhalt gleichgroße Fortschritte aufzuweisen, dann wäre es eine Lust, Berichterstatter zu sein. Die nachfolgenden Einzelbesprechungen zeigen, inwieweit dieses der Fall ist.

Literatur.

A. Arithmetik.

I. Für Volks- und Bürgerschulen.

a) Methodische Schriften.

1. L. Heinze, Seminaroberl., u. M. Hübner, Sem.-Dir., Methodik des Rechnens. Lehrerausgabe zur Rechenfibel und zu den Rechenbüchern für Volksschulen, Ausgabe D und E, enthaltend die Aufgaben und Auflösungen, Stoffverteilungspläne, methodische Anweisungen und viele, meist ausgeführte Lektionen. 2. Aufl. Neu bearb. v. L. Heinze. 1. Heft, 192 S. Breslau, Franz Goerlich. 2 M.

Die Verfasser sind den Lesern des Pädagogischen Jahresberichtes nicht unbekannt. Im Jahrgange 1902 wurde deren „Rechenbuch für Stadt- und Landschulen" — Ausgabe A in 7 Heften — besprochen. Jahrgang 1904 brachte die „Grundzüge der Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung", nebst Rechenaufgaben. L. Heinze tritt außerdem als Mitarbeiter von Lehr- und Übungsbüchern für Lehrerbildungsanstalten in den Jahrgängen 1903 und 1904 auf. Im vorliegenden Falle handelt es sich um eine Arbeit, welche der Praxis der einfachsten Schulverhältnisse (der preußischen einfachen Volksschulen) dienen will. Das ist jedenfalls ein sehr verdienstliches Unternehmen, denn wenn irgendwo im Unterricht, so heißt es beim Rechenunterricht in den einfachen Landschulen: „Nimm alle Kraft zusammen, die Lust und auch den Schmerz!"

Der Schwerpunkt des Heftes liegt in dem „Allgemeinen Teile", welcher sich über folgende Punkte verbreitet: 1. Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 (für Preußen). 2. Vereinfachung des Rechenunterrichts. 3. Die ein- und zweiklassige deutsche Schule. 4. Der Rechenunterricht in der gemischt-sprachigen Volksschule. 5. Über Notwendigkeit, Beschaffenheit und Gebrauch der Rechenhefte. 6. Das Lehrverfahren beim Unterricht. Die formalen Stufen. 7. Einige wichtige Lehrgrundsätze. I. Der Unterricht im Rechnen muß anschaulich sein. II. Das Rechnen muß auf allen Stufen Denkrechnen sein. III. Mit der durch Anschauung gewonnenen Einsicht verbinde sich vielseitige Übung. IV. Mündliches und schriftliches Rechnen sind in stetem Zusammenhange und in gegenseitiger Verbindung zu behandeln. V. Nur durch oftmalige Wiederholung gelangt man zum sicheren Wissen und Können. 8. Angewandte Aufgaben. 9. Schnellrechnen und Prüfungsaufgaben.

10. Die gleichzeitige Beschäftigung mehrerer Abteilungen. 11. Zahlgebiete und Methoden. 12. Die Erfolge des Unterrichts.

Die unter diesen Überschriften zusammengefaßten Darlegungen sind im ganzen recht verständige, dabei maßvolle und überzeugende. Manches freilich hätte etwas tiefer gepflügt werden sollen. So z. B. die „Vereinfachung des Rechenunterrichts", die fast nur als Stoffbeschränkung genommen wird. Denn nicht auf die Quantität des Rechenstoffes, sondern auf die Qualität desselben kommt es vor allem an, wenn vereinfacht werden soll. Man findet das Gute, was die Verfasser bringen, selbstredend auch anderwärts. Eins aber ist neu: „Der Rechenunterricht in der gemischt-sprachigen Volksschule". Die Verhältnisse in Schlesien mögen dazu Anstoß gegeben haben. Wir machen auf den Abschnitt besonders aufmerksam, da er sich durchweg auf gute Beobachtungen und Erfahrungen stützt.

Mit den schriftlichen Darstellungsformen nehmen es die Verfasser nicht genau genug. Auf S. 23 z. B. steht:

$$\frac{\begin{matrix}47{,}25\\ 94,\ 5\ \mathcal{M}\end{matrix}}{\begin{matrix}7\times 6\\ 3\end{matrix}} = 47{,}25\ \mathcal{M} : 21 = 2{,}25\ \mathcal{M}.$$

Es hätte dafür stehen sollen:

$$\frac{\begin{matrix}2{,}25\\ 15{,}75\\ 94{,}50\ \mathcal{M}\end{matrix}}{\begin{matrix}7\ .\ 6\\ 1\end{matrix}} = 2{,}25\ \mathcal{M}$$

Denn wenn überhaupt gekürzt werden soll, so darf es nicht nur teilweise geschehen. Auch die auf S. 24 vorkommende Form:

$$\frac{\begin{matrix}5 & 4\\ 25\ \mathcal{M} & \times\ 800\end{matrix}}{\begin{matrix}1000\\ 5\end{matrix}} = 20\ \mathcal{M}.$$

ist ungenau: im Divisor (Nenner) fehlt der Faktor 1. So wie hier würde eine Division durch 0 vorliegen, der Quotient also ∞ sein. Wir meinen, solche Ungenauigkeiten führen auch in der einfachen Volksschule zu keinen Erleichterungen. Weshalb sie also dem Lehrer als Muster bieten?

Der „Besondere Teil" bringt sämtliche Aufgaben des Schülerhefts, die leichtübersehbaren *ohne*, die übrigen *mit* Auflösungen. Dazu begleitende sachliche und methodische Bemerkungen, auch mehr oder weniger ausgeführte Lektionen. Den angehenden Lehrern wird dergleichen willkommen sein, besonders denen, welche nach den *Heinze-Hübner*schen Rechenheften unterrichten. Doch gehen die Verfasser mit ihren Gaben oft zu weit. Man darf das Niveau des Lehrer-Wissens und -Könnens nicht gar zu tief herabsetzen. Wo bleibt dann die Selbsttätigkeit, die wahre Würze der Lehrerarbeit?

Über die den Schülerheften entlehnten Aufgaben uns verbreiten, würde einer Besprechung der Schülerhefte gleichkommen. Diese liegt

hier nicht in unserer Absicht. Deshalb nur die kurze Bemerkung, daß die Heinze-Hübnerschen Rechenhefte zu den besseren der Gegenwart gehören.

Die Ausstattung des Heftes ist eine gute, der Preis ein angemessener.

2. L. Heinze, Sem.-Oberl., u. M. Hübner, Sem.-Dir., Methodik des Rechnens. Lehrerausgabe des Rechenbuches für Stadt- und Landschulen, Ausgabe B. in drei Heften, enthaltend die Aufgaben und Auflösungen, Stoffverteilungspläne, methodische Anweisungen und viele, meist ausgeführte Lektionen. 2. Aufl. Neubearb. von L. Heinze. 1. Heft. 144 S. Breslau, F. Goerlich. 1,50 M.

Zweck und Anlage der vorliegenden Arbeit sind dieselben wie im vorhergehenden Falle. Nur daß hier alles etwas breiter als dort auftritt. In dem „Allgemeinen Teile" findet man noch: Die Aufgabe des Rechenunterrichts. Der Lehrstoff des Rechenunterrichts. Die Dezimalbrüche. Die gemeine Bruchrechnung. Die Zahl und ihre Bildung. Das dekadische Zahlsystem. Einteilung der Zahlen. Die Ziffern. Im „Besonderen Teile" wird der Lehrstoff des 1. und 2. Schuljahres behandelt. Daß die Verfasser als Aufgabe des Rechenunterrichts die Erreichung eines materialen, formalen und sittlichen Zieles bezeichnen, entspricht der heutigen Auffassung. Überzeugend ist auch das, was sie unter dem materialen Ziele verstehen. Weniger ist dieses betreffs des formalen und noch weniger hinsichtlich des sittlichen Zieles der Fall. Da wird der Kern der Sache nicht scharf genug, beziehentlich überhaupt nicht hervorgehoben. Es hat eben immer sein Bedenkliches, über schwierige (und — wie hier — noch dazu strittige) Punkte in kurzer Leitfaden- oder Anleitungsmanier zu schreiben.

3. Albert Jänisch, Gemeine und dezimale Brüche, Regeldetri, Zins-, Raum- und Wohlfahrtsrechnung. Wie bringt man sie zur Klarheit und Sicherheit? Eine praktische Anweisung für den Rechenunterricht auf der Unterabteilung der Oberstufe von Albert Jänisch, Verfasser des Buches: Die Zahlenkreise von 1 — 10, 1 — 100 und 1 — 1000. Mit einer faksimilierten Schülerarbeit. 142 S. Potsdam 1905, A. Stein. Geb. 1,60 M.

Daß es dem Verfasser eine Freude war, das vorliegende „Werkchen", wie er es selbst nennt, zu schreiben, mag sein. Daß das „Werkchen" aber um anderer willen nötig gewesen wäre, darf billig bezweifelt werden. Ist doch alles, was es bringt — abgesehen von einigen Nebensächlichkeiten — schon wiederholt und besser gesagt worden. Und enthält es doch nichts, was nicht jeder Schulamtskandidat aus seinem Seminar mitbrächte. Oder nicht? Es stände sehr schlimm um die deutschen Lehrerbildungsanstalten, wenn dem nicht so wäre! Für wen mag das „Werkchen" dann aber wohl geschrieben sein?

Ein eigenartiges Gepräge sucht der Verfasser seinen Darbietungen sichtlich dadurch zu geben, daß er gegen die „Sachrechner" und die Vertreter der „Dezimalzahlen" zu Felde zieht. Dabei passiert ihm aber das Unangenehme, daß er das eine Mal „Sachrechnen" und „Sachgebiete des Rechnens", das andere Mal „Dezimalbrüche" und „Dezimalzahlen" für ein und dasselbe nimmt.

Wirklich eigenartig hingegen sind die Abschweifungen des Werkchens. Schon das Vorwort enthält solche, nämlich ein hochnotpeinliches Strafgericht über zwei arme Sünder: Die Rezensenten von des Verfassers „Zahlenkreisen". Und weiterhin: Geschmacklose Ich-Anekdoten, häßliche

Ausfälle z. B. gegen die „Pfuscher" unter den Lehrern und die „Dilettanten" unter den wissenschaftlich gebildeten Vorgesetzten bezw. Autoren u. a. m. Dergleichen Herzensergüsse wären doch wohl besser unterblieben. Oder meint der Herr Verfasser, daß er dazu vor andern besonders berufen und berechtigt sei? Es passieren manchmal recht sonderbare Sachen, und noch immer ist es so wie in alten Zeiten: es ist zuweilen schwer, keine Satire zu schreiben! So hat Herr F. aus dem „Handbuche" des Berichterstatters (ohne Quellenangabe) eine Rechenaufgabe in französischer Sprache wort- — oder richtiger buchstabengetreu abgeschrieben, ohne zu merken, daß sie einen höchst komisch wirkenden Druckfehler enthält. Das kann vorkommen! Er hat aber auch (S. 95 seines Werkchens) folgendes geschrieben, drucken lassen, korrigiert und (so darf man doch annehmen) wiederholt gelesen:

„b) auf 4 Dezimalstellen.

4,59 : 2,875 =

4590 : 2875 = 1,6000

17 250

0 000

Da die Rechnung im dritten Beispiel schon in der 1. Dezimalstelle aufgeht, so sind der Forderung nach drei Nullen im Quotienten zu ergänzen."

Das darf nicht vorkommen! Denn es handelt sich hier um ein Musterbeispiel mit beigesetzter Erläuterung, — welches falsch gelöst ist.

Weiter auf den Inhalt und die Form des Werkchens einzugehen, liegt nach diesem keine Veranlassung vor. Deshalb nur noch eine Bemerkung über die „faksimilierte Schülerarbeit". Wozu diese ungewöhnliche Beigabe eigentlich da ist, kann man sich nicht recht denken. Denn sie als Musterarbeit zu nehmen, ist wegen der vielen Formfehler, die in ihr vorkommen, wegen mancherlei Flüchtigkeiten und schlechter Schrift nicht angängig. Am meisten fallen in derselben aber die durchweg schrägen Bruchstriche auf, wenn man dagegen hält, was der Verfasser von seinen Schülern nach Seite 7 des Werkchens fordert: „Die Bruchstriche sollen genau wagrecht sein, weil sich dadurch graphisch der Bruch am besten von den Ganzen abhebt."

Das Werkchen zeigt ein gefälliges Äußere. Papier und Druck sind gute. Doch sind sehr viele Druckfehler bei den Korrekturen übersehen worden. Der Preis ist ein mäßiger.

4. **P. Klauke** und Schulrat **J. Klein**, Kgl. Kreisschulinspektoren, **Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehreunterrichtes in Volksschulen.** Zugleich Handbuch für die Methodik des Rechen- und Raumlehreunterrichtes in Seminaren. 2. Aufl. XI u. 418 S. Düsseldorf 1905, L. Schwann. 4,20 M.

Die Verfasser sind den Lesern des Jahresberichtes nicht unbekannt. Im Jahrgange 1902 wurde die 1. Auflage des vorliegenden Buches besprochen und empfohlen. Wenn jetzt schon die 2. Auflage desselben erscheint, so empfiehlt sich das Buch nun auch selbst. Veränderungen bringt die neue Auflage nicht. Eine kleine Erweiterung hat die Raumlehre erfahren.

Die Verfasser gehören noch zu denen, welche mit „Dezimalbrüchen", anstatt mit „Dezimalzahlen" rechnen. Demgemäß behandeln sie auch zunächst die sogenannten gemeinen Brüche und im Anschlusse daran die Dezimalbrüche. Daß der Berichterstatter diese Auffassung aus sachlichen und methodischen Gründen als eine rückständige betrachtet, hat er im Jahresberichte, besonders aber in seinem „Handbuche für den Rechen-

unterricht" weiter ausgeführt. Was die Verfasser für ihre Auffassung geltend machen, ist im wesentlichen dasselbe, was auch sonst vorgebracht wird. Sie berufen sich daneben aber auch noch auf ihre Auffassung der „Brüche" als „benannte Zahlen". Letztere ist überhaupt das „Besondere" ihres Buches. Es heißt da (S. 54): „Wenn man sagt 3 Meter, so denkt man an 3 Größen, von denen jede Meter heißt. Desgleichen sind 3 Fünftel 3 Größen, von denen jede Fünftel heißt. Ein Bruch kann somit als eine benannte Zahl aufgefaßt werden." Das ist nun zwar eine Auffassung, indessen — keine richtige. Denn: Wenn man sagt 3 Meter, so denkt man nicht an drei Größen, sondern an eine Größe, das Meter, und setzt diese dreimal. Und wenn man sagt: 3 Fünftel, so hat man es nicht mit drei Größen, von denen jede Fünftel heißt, zu tun, sondern mit einer Zahl, welche durch 3fache Setzung ihrer Einheit, des Fünftels, entstanden ist. Dadurch gelangt man aber nur im ersten Falle zu einer benannten Zahl. Die Zahl „3 Fünftel" ist eine unbenannte Zahl, ganz so, wie die Zahl 3. Denn der Unterschied beider besteht lediglich darin, daß sie durch dreimaliges Setzen verschiedener Einheiten entstanden sind. Wollte man die Zahl 3 entsprechend der Zahl „3 Fünftel" bezeichnen, so hätte man „3 Einer" zu sagen, d. h. man hätte auch bei ihr außer der Anzahl die Art der zugehörigen Einheit anzugeben. Man tut das für gewöhnlich nicht, denkt es sich im Grunde aber doch stets hinzu. Entsprechend verfährt man bei den übrigen Grundzahlen (Einerzahlen). Aber auch nur bei diesen. Denn weiterhin sagt man: zwanzig, dreißig . . . zweihundert, dreihundert . . ., d. h. man gibt stets Anzahl und Art der zugehörigen Einheiten an. Das ist nötig, um die Vielfachen der höheren, dekadischen Einheiten von den Grundzahlen und voneinander unterscheiden zu können. Es wird aber niemandem einfallen, sie deshalb zu den benannten Zahlen zu rechnen. Und wie hier, ist es auch bei den Bruchzahlen, d. h. bei den Zahlen, deren Einheiten das Halbe, das Drittel, das Viertel, das Fünftel . . . sind. Bei allen diesen Zahlen gibt man, um sie einerseits von den ganzen Zahlen, anderseits von den übrigen Bruchzahlen zu unterscheiden, außer der Anzahl auch die Art der zugehörigen Einheiten an. Bruchzahlen können selbstverständlich auch benannte Zahlen sein. Dann nämlich, wenn sie mit einer Maßeinheit (Größeneinheit) in Verbindung treten. So ist „3 Fünftel Schock" eine benannte Bruchzahl. Wäre „3 Fünftel" bereits eine benannte Zahl, dann würde die Verbindung mit einer zweiten Benennung zur Multiplikation einer benannten Zahl mit einer benannten Zahl führen, was bekanntlich eine mathematische Unmöglichkeit in sich schließt. Denn es tritt kein bloßer Name hinzu, sondern eine Größeneinheit, welche die Bedeutung eines Multiplikanden hat, während die vorhandene Zahl zum Multiplikator wird. So ist „3 Meter" nichts anderes als ein abgekürzter Ausdruck für „1 Meter mal 3" (3 m = 1 m . 3) und entsprechend „3 Fünftel Schock" nichts anders als ein abgekürzter Ausdruck für „1 Schock mal 3 Fünftel" ($^3/_5$ Schock = 1 Schock . $^3/_5$). Damit fällt die „Auffassung" und mit ihr zugleich die neue Stütze der „Dezimalbrüche", welche die Verfasser gefunden zu haben glauben: „Bei der Auffassung der Brüche als benannte Zahlen schließt sich das Rechnen mit gewöhnlichen Brüchen an das mündliche Rechnen mit benannten bzw. mehrfach benannten Zahlen mindestens ebenso eng an, als wie das schriftliche Rechnen mit Dezimalbrüchen an das schriftliche Rechnen mit ganzen Zahlen."

Abgesehen von der „Auffassung", kann das Buch nach wie vor allen empfohlen werden, welche nach einer praktischen Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehreunterrichts in Volksschulen Verlangen tragen. Die Ausstattung des Buches ist gut, sein Preis ein angemessener.

5. **Emil Thum**, Bürgerschullehrer, Das Zifferblatt, ein Lernmittel für das Rechnen von 1 — 10, 1 — 100, 1 — 1000, insbesondere für die gründlichste Einübung des Einmaleins. 5. — 10. Tausend. 33 S. St. Joachimstal 1905. E. Thum (Selbstverlag).

Im Vorworte erklingt das alte Lied: „Als der Verfasser vor Jahren als junger Lehrer in die Schularbeit eintrat, da fühlte er auf dem Gebiete des ersten Rechenunterrichts bald die Notwendigkeit heraus, eine andere, innigere (?) Übungsweise zu pflegen, als die bisher übliche." Darauf folgt eine Zeit des Sinnens. Endlich: „Nach langjährigen Versuchen, bei welchen immer die Erprobung beim Unterrichte die Hauptsache bildete, entstand — sein Zifferblatt." Und zuletzt: „Nur der Einflußnahme seiner näheren Berufsgenossen, welche in seine Bestrebungen, sowie seine Erfolge Einsicht gewonnen hatten, und welchen die Einfachheit der Sache, sowie die großen Vorteile für Lehrer und Schüler sofort einleuchteten, ist es zuzuschreiben, daß der Verfasser mit seinem Übungsblatte sich an die Öffentlichkeit wagte."

Was ist es nun mit dem „Zifferblatte"? Es ist etwas größer als eine deutsche Postkarte, hat auf der einen Seite 12 Zifferreihen, nämlich 3 Reihen für 1—5, 3 Reihen für 6—10, und 6 Reihen für 1—10, auf der andern Seite 20 Zifferreihen für 1—100. Die Zifferreihen entstehen durch wechselnde Zifferfolgen für je 5 Zahlen in jeder Reihe. So z. B. die ersten 3 Reihen:

1 3 5 2 4
3 5 2 4 1
5 2 4 1 3

Die Verwendung des Zifferblattes geschieht in der Weise, daß jede durch die Ziffern gegebene Zahl mit einer freigewählten Zahl nach den Regeln der vier Grabrechnungsarten in Verbindung gebracht wird.

Beispiele: Zuzählen von 1: $1+1$, $3+1$, $5+1$, $2+1$, $4+1$ und $1+1$, $1+3$, $1+5$, $1+2$, $1+4$.

Ergänzen: $1+0=1$, $1+2=3$, $1+4=5$, $1+1=2$, $1+3=4$ und $0+1=1$, $2+1=3$, $4+1=5$, $1+1=2$, $3+1=4$.

Wegzählen von 1: $1-1=0$, $3-1=2$, $5-1=4$, $2-1=1$, $4-1=3$ usw. usw.

Das gibt natürlich Aufgaben die Hülle und Fülle, und wenn ein Lehrer es sonst nur versteht, besitzt er in dem „Zifferblatte" eins der ausgiebigsten Übungsmittel. Soweit wäre die Sache also in Ordnung, oder, was dasselbe besagte: Herr Thum hätte recht! Er irrt sich aber gründlich, wenn er meint, etwas ganz Neues zu bieten, „ein pädagogisches Ei des Kolumbus", wie es am Ende des Vorwortes heißt. Denn das „Zifferblatt" ist ein „Hilfsmittel", wie es ähnliche schon in großer Anzahl gibt und wie sie sich viele Lehrer für den eigenen Gebrauch hergestellt haben. Erst im vorigen Jahresberichte ist ein ähnliches, sogar noch ausgiebigeres Hilfsmittel besprochen worden: Die Ziffertafel „Unerschöpflich" von Max Wagner. Bekannt aus früherer Zeit sind die „schiebbare Ziffertafel" von Dürre, die Rechenstäbe von Goltzsch

und andere mehr. Auch manche Rechenhefte für Schüler (z. B. die Hartmann-Ruhsamschen) enthalten Ziffertafeln. Und so sieht man wieder einmal, wie not es tut, die Geschichte der Methodik eines Faches, in welchem man sich öffentlich betätigen will, fleißig zu studieren. Denn wer dieses nicht tut, versäumt erstens wichtige Pflichten gegen sich selbst und zweitens ebenso wichtige gegen andere.

6. Dr. **E. Will**, Schuldirektor, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte. I. Teil: Die ganzen Zahlen. Sonderabdruck aus „Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, Bd. 35 u. 37." 103 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. 1,80 M.

Es ist ein verdienstliches Unternehmen, welches der Verfasser hier begonnen hat. Denn wenn über denselben Gegenstand auch schon mancherlei geschrieben worden ist, es ist gut, wenn wieder einer kommt und ihn in neuer Auffassung und Beleuchtung erscheinen läßt. Und wenn es dann mit so viel Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit geschieht, wie hier, so folgt man auch den neuen Ausführungen gern, selbst — wenn man sich nicht immer mit ihnen einverstanden erklären kann.

Der Verfasser schreibt eingangs von „Zählmethodikern" und „Anschauern" auf dem Gebiete der Rechenmethodik, die einander „auf das heftigste befehden". Das bringt ihn auf die Vermutung, daß „jede Richtung ein Stück Wahrheit besitzt". Er will sie suchen und vereinigen. Der Verfasser findet weiter, daß die historische Entwicklung des Rechnens in methodischen Schriften stark vernachlässigt wird, während dickbändige Bücher über Geschichte der Mathematik die „psychologische Erklärung für das geschichtlich Gewordene" ganz oder fast ganz verabsäumen und die „Darstellungen der Psychologie im allgemeinen, des Kindes und der Völker" die Zahlen und das Rechnen nur gelegentlich als Beweismaterial für psychologische Gesetze heranziehen. Er will zwischen diesen Büchern „mittendurch gehen", Tatsächliches und Erklärendes zu einem Ganzen verweben, dabei aber immer die Psychologie Führerin sein lassen.

Was die Arbeit für Lehrer insbesondere wertvoll macht, sind die „methodischen Folgerungen", welche teils in Gruppen, teils vereinzelt darin auftreten. Ich empfehle die Arbeit besonders auch aus diesem Grunde und hätte es gern gesehen, wenn sie zu einem billigeren Preise ausgegeben worden wäre. 1,80 Mark für 103 Seiten Sonderabdruck ist zuviel und hält sicher manchen vom Ankaufe ab, den man sich vor andern als Leser wünschen möchte.

b) Aufgabensammlungen.

1. **H. Barnicol** und **G. Schneider**, Rechenbuch nach Sachgebieten in 3 Heften zum Handgebrauch für die Schüler. Hildburghausen 1905, F. W. Gadow & Sohn.

   Heft I. Unterstufe. Zahlenraum von 1 bis 100. 56 S. 20 Pf.
   Heft II. Mittelstufe. Zahlenraum bis 1000. 60 S. 25 Pf.
   Heft III. Oberstufe. Höherer Zahlenraum. Bruchrechnung. Bürgerliche Rechnungsarten. 112 S. 35 Pf.

Die Absicht der Verfasser ist gut, ihre Ausführung freilich läßt manches zu wünschen übrig. Um es kurz zu sagen: Sie haben die Sachgebiete und deren Verwertung mehr äußerlich aufgefaßt. So zeigt ihre Einführung in den Gang des Rechnens auch oft etwas Gesuchtes und Gekünsteltes, überhaupt wenig Einheitliches. Selbst an Verirrungen fehlt es nicht. So steht z. B. Heft I, S. 7: „Die Null: 0.

Benannte Zahlen. Sachgebiet: Die Kinder in der Bank. 1. In einer Bank sitzen 5 Kinder. Es setzt sich keins mehr hinein. Wieviel Kinder sitzen darin? — 2. In einer andern Bank sitzen 6 Kinder. Es setzt sich keins mehr hinein. Wieviel Kinder sind darin? — 3. Wenn die Schule zu Ende ist, gehen alle 6 Kinder aus der Bank heraus. Wieviel Kinder sind dann noch in der Bank?" — Das ist eine Verirrung. Dazu eine solche, welche den Witz der Gegner der Sachgebiete herausfordert. Gewiß, es fehlt den Heften auch nicht an guten Sachgebieten. Aber selbst da läßt die rechte Verschmelzung mit den Zahlen, Zahlverhältnissen und Zahloperationen noch manches zu wünschen übrig. Gute Sachgebiete lassen sich übrigens leicht herausfinden. Zu ihnen gehören auf der Unterstufe nur diejenigen, denen der Antrieb zur Zahlbildung innewohnt, auf der Mittel- und Oberstufe nur solche, welche eine rechnerische Behandlung nicht sowohl zulassen, als vielmehr fordern. Selbstverständlich kommt zu alledem noch als Hauptsache: Jedes Sachgebiet muß der kindlichen Fassungskraft angepaßt sein und das kindliche Interesse erregen. Was die rein rechnerische Seite der Hefte anlangt, so bringt die Unterstufe die üblichen 3 Schritte: 1—10, 1—20, 1—100. — Die Mittelstufe setzt die Übungen innerhalb 1—100 fort, geht zu 1—1000 über und führt in die schriftlichen Formen des Rechnens ein. Letztere sind bei Multiplikation und Division leider noch die unpsychologischen alten: Voranstellung des Multiplikators und Divisors! — Auf der Oberstufe tritt der sogenannte „höhere Zahlenraum" auf, nach demselben wird mit „gewöhnlichen Brüchen" und „Dezimalbrüchen" gerechnet, dann folgen die üblichen „bürgerlichen Rechnungsarten". Methodisch sehr rückständig ist die Behandlung der „gewöhnlichen Brüche". So werden z. B. Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen in einer kurzen Einleitung abgetan, Operationen, welche Multiplizieren und Dividieren voraussetzen und den Volksschülern größere Schwierigkeiten bereiten als Addieren und Subtrahieren. Dezimalzahlen gibt es nicht. Die „Dezimalbrüche" nehmen eine ziemlich untergeordnete Stellung ein. Von den „bürgerlichen Rechnungsarten" wird die Schlußrechnung sehr kurz behandelt, besser bestellt sind die Prozentrechnungen. Die Pröbchen, welche als „Verhältnisrechnung", „Vielsatz", „Mischungs- und Gesellschaftsrechnung" auftreten, hätten ohne Schaden für das Ganze auch wegbleiben können. Die letzten Abschnitte: Volkswirtschaftliches, Raumlehre, Hauswirtschaftliches und Versicherungsanstalten entsprechen im ganzen den Bedürfnissen der Volksschule. Die da und dort eingestellten Verschen wären aber besser ungedruckt geblieben.

Papier und Druck der Hefte sind gute. Der Preis ist ein mäßiger.

2. **K. Hellermann** und **L. Krümer**, Rektoren, **Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen. Bearbeitet mit gleichmäßiger Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Rechnens. Ausgabe in 7 Heften. Berlin 1904, L. Oehmigke's Verl.**

Im Jahresberichte 1903 wurde die „Neubearbeitung in 8 Heften" der „Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen" von denselben Verfassern besprochen. Die hier vorliegende „Ausgabe in 7 Heften" bringt dieselben Rechenstoffe wie jene, nur an einer Stelle in anderer Verteilung und mit erheblichen Kürzungen. Die ersten beiden Hefte beider Ausgaben stimmen bis aufs Wort und bis auf die Ziffer überein. Im dritten Hefte bevorzugt die vorliegende Ausgabe die unbenannte

Zahl gegenüber der achtheftigen Ausgabe, was jedenfalls kein Fortschritt ist. Auch sind hier — ebenfalls kein Vorzug — so erhebliche Kürzungen vorgenommen worden, daß Heft 3 und 4 der achtheftigen Ausgabe in diesem Hefte abgetan werden. Heft 4 stimmt mit Heft 5, Heft 5 mit Heft 6, Heft 6 mit Heft 7, Heft 6a mit Heft 7a, Heft 7 mit Heft 8, Heft 7a mit Heft 8a der achtheftigen Ausgabe völlig überein. — Weshalb das so geschehen ist, darüber schweigen sich die Verfasser aus. — Handelte es sich darum, die eine oder andere Ausgabe zu wählen, so würde die achtheftige vorzuziehen sein. — Im übrigen ist auf die Besprechung der letzteren zu verweisen. —

3. **K. Hellermann** und L. **Krämer**, Rektoren, Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen. Bearb. mit gleichmäßiger Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Rechnens. Neubearbeitung in 8 Heften. Berlin 1904, L. Oehmigke's Verl.

Unveränderte Neudrucke der im Jahresberichte 1903 besprochenen Ausgabe.

4. **K. Hellermann** und L. **Krämer**, Rektoren, Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen. Bearb. mit gleichmäßiger Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Rechnens. Neubearbeitung in 8 Heften. Ausgabe für Berliner Schulen. Berlin 1904, L. Oehmigke's Verl.

1. Heft (1. Schuljahr). Die Zahlreihe von 1 bis 20. 32 S. 20 Pf.

2. Heft (2. Schuljahr). Die Zahlreihe von 1 bis 100. 48 S. 30 Pf.

3. Heft (3. Schuljahr). Die Zahlreihe von 1 bis 1000. 52 S. 30 Pf.

4. Heft (4. Schuljahr). Die unbegrenzte Zahlreihe. 52 S. 30 Pf.

5. Heft (5. Schuljahr). Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen zehnteiliger und anderer Währungen. 60 S. 40 Pf.

6. Heft (6. Schuljahr). Das Rechnen mit gemeinen und Zehnerbrüchen. Dreisatz: Die Rechnung mit einfachen und geraden Verhältnissen. Verwertung der weltkundlichen Stoffe. Flächen- und Körperberechnung. 88 S. 50 Pf.

6a. Heft (6. Schuljahr). Ausgabe für Mädchenklassen. Das Rechnen mit gemeinen und Zehnerbrüchen. Dreisatz. Verwertung der weltkundlichen Stoffe. 72 S. 45 Pf.

7. Heft (7. Schuljahr). Dreisatz. Proportionen. Versicherungsrechnungen. Bürgerliche Rechnungsarten. 76 S. 40 Pf.

7a Heft (7. Schuljahr). Ausgabe für Mädchenschulen. Wie vorher. Dazu: Aufgaben aus der Haushaltung. Aufgaben aus den weltkundlichen Stoffen. Algebraische Aufgaben. 68 S. 40 Pf.

8. Heft (8. Schuljahr). Wiederholungen und Ergänzungen. Kurs-, Diskont-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Umfassende und abschließende Verwertung der weltkundlichen Stoffe. Arithmetik und Algebra. 116 S. 60 Pf.

8a Heft (8. Schuljahr). Ausgabe für Mädchenschulen. Wiederholungen und Ergänzungen. Kurs-, Diskont-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Umfassende und abschließende Verwertung der weltkundlichen Stoffe. Flächen- und Körperberechnung. 72 S. 40 Pf.

Die Verfasser begleiten ihre Hefte durch ein „Vorwort zur Neubearbeitung". Es durfte angenommen werden, daß sich dieses ausdrücklich auf die „Berliner Aufgabe" beziehe. Doch stimmt es mit dem Vorworte der andern Ausgaben völlig überein. Möglich, daß das Fehlende in den darin erwähnten „Resultatheften" enthalten ist. Diese liegen aber nicht vor. Und so bleibt nur übrig, anzunehmen, daß die Abweichungen der „Berliner" Ausgabe von der unter Nr. 3

aufgeführten Ausgabe durch die neuen Berliner Lehrpläne bestimmt worden sind. Inwieweit diese Aufgabe in befriedigender Weise gelöst worden ist, möge man in Berlin entscheiden. Hier nur folgendes. Die „Berliner" Ausgabe ist durchweg kürzer gehalten als die „Nicht-Berliner". Insbesondere sind die Vorübungen zur Bruchrechnung in den ersten Heften ausgeschaltet worden, dazu viele Wiederholungsaufgaben, algebraische Aufgaben und nach Sachgebieten geordnete angewandte Aufgaben. Auch die Stoffanordnung ist vielfach eine andere geworden. So treten die Grundrechnungsarten in den ersten Heften abwechselnd in Gruppen auf, während sie in der „Nicht-Berliner" Ausgabe in einem Zuge behandelt werden usw. usw. Im allgemeinen ist die „Nicht-Berliner" Ausgabe einheitlicher angelegt und methodisch besser durchgeführt als die „Berliner". Was sonst noch über letztere zu sagen wäre, deckt sich mit den Ausführungen über erstere im Jahresberichte für 1903. Auch Ausstattung und Preis der Hefte sind dieselben wie dort.

5. **H. Knoche**, Rechenbuch für Volksschulen. Neubearbeitung von 1904. Arnsberg 1905, J. Stahl.

Schülerheft Nr. I. (Für das erste Schuljahr ein- und mehrklassiger Schulen) Einschließlich der älteren Bearbeitung 36. und 37. Aufl. 16 S. 10 Pf.

Schülerheft Nr. II. (Für das zweite Schuljahr ein- und mehrklassiger Schulen.) Desgl. 69. und 70. Aufl. 24 S. 15 Pf.

Schülerheft Nr. III. (Für das dritte Schuljahr.) Ausgabe B in 7 Heften. (Für drei- bis siebenklassige Schulen.) Desgl. 34. Aufl. 48 S. 25 Pf.

Schülerheft Nr. IV. (Für das vierte Schuljahr.) Ausgabe B in 7 Heften. Desgl. 44. Aufl. 64 S. 30 Pf.

Schülerheft Nr. V. (Für das fünfte Schuljahr.) Ausgabe B in 7 Heften. Desgl. 64. Aufl. 71 S. 35 Pf.

Schülerheft Nr. VI. (Für das sechste Schuljahr.) Ausgabe B in 7 Heften. Desgl. 52. Aufl. 98 S. 45 Pf.

Schülerheft Nr. VII. (Für das siebente und achte Schuljahr.) Ausgabe B in 7 Heften. Desgl. 20. Aufl. 104 S. 45 Pf.

Der Verfasser ist den Lesern des Jahresberichtes nicht unbekannt. Er hat ein vielgestaltiges Rechenwerk für Schulen, mehrere methodische Schriften und praktische Anleitungen zur Erteilung des Rechenunterrichts herausgegeben. Hier handelt es sich um eine „Neubearbeitung" seiner Schülerhefte. Wie er zu dieser gekommen ist, erzählt er in den unter Nr. 6 angezeigten Lehrerheften. Man ersieht daraus, daß sich K. nicht zu den „Fertigen" rechnet, wie viele andere. Er hatte erkannt, daß er in seinem Eifer für das „Zählprinzip" zu weit gegangen war. Und so entschloß er sich, das „Anschauungsprinzip" mehr als bisher zu berücksichtigen. Das verdient gewiß Anerkennung. Und sie soll ihm auch hier nicht vorenthalten werden. Indessen, die Sache hat auch ihr Aber: Das methodische Pendel schlägt jetzt zu stark nach der andern Seite aus, gleichsam wie das Pendel einer schiefgerückten Wanduhr. Und so wird der Verfasser, wenn er in derselben Weise wie bisher fortfährt, seine „Rechenmethode" zu vervollkommnen, sich wohl auch selbst früher oder später davon überzeugen, daß er jetzt dem Zahlbilderkultus zu stark huldigt und daß seine Berücksichtigung des „Anschauungsprinzips" infolgedessen ziemlich einseitig ausgefallen ist. Anzeichen dafür sind in den Lehrerheften schon jetzt vorhanden.

Was die Rechenhefte selbst betrifft, so kann ich übrigens nicht

finden, daß der Wandel in den methodischen Ansichten des Verfassers das Aufgabenmaterial so stark beeinflußt hätte, daß sie ohne gleichzeitige Annahme seiner Ansichten nicht verwendbar wären. Die ersten beiden Hefte, die hier zunächst in Frage kommen, enthalten, abgesehen von 4 Seiten mit Zahlbildern, nur Zifferaufgaben, wie sie schließlich in allen Schülerheften zu finden sind. Erst vom 3. Hefte ab treten zu den reinen Zifferaufgaben auch eingekleidete. Ich setze ausdrücklich eingekleidete Zifferausgaben, nicht angewandte Aufgaben, denn letztere kommen nur vereinzelt in den Heften vor. Überhaupt sind es mehr schultechnische als schulmethodische Gesichtspunkte, welche in der Neubearbeitung zutage treten. Der Verfasser rechnet nach wie vor noch mit Dezimalbrüchen, verwechselt Sachgebiete des Rechnens mit Sachrechnen und meint allen Ernstes, daß die „Sachrechner" darauf ausgingen, das ganze Rechenmaterial nach Sachgebieten zu ordnen, nicht aber nach der Zahl und den Rechenoperationen. Als ob so etwas überhaupt vorgekommen oder auch nur möglich wäre! Er hält es dagegen für unbedenklich, Aufgaben folgender Art zu stellen: „Wieviel kosten: a. 457 kg Salz zu 20 Pf.? b. 237 fette Hämmel zu 30 Mark? c. 158 Paar Schafe zu 40 Mark? d. 869 kg Reis zu 50 Pf.? e. 266 kg Sago zu 60 Pf.? f. 769 kg Rosinen zu 70 Pf.? g. 374 kg Stärke zu 80 Pf.? h. 876 kg Dörrobst zu 90 Pf.?" Als ob dergleichen in dieser Gruppierung jemals im Leben vorkäme oder das Interesse des Kindes erregen könnte! Warum denn hier das „Anschauungsprinzip" nicht festhalten? Warum es nur für die reine Zahl am Anfange des Rechenunterrichts fordern und nicht für die benannte Zahl bis ans Ende desselben? Denn eine Preisgabe des „Anschauungsprinzips" ist es doch sicher, wenn man dem Kinde unmittelbar nacheinander unfaßbare Mengen Salz, Fetthammel, Schafpaare, Reis, Sago, Rosinen, Stärke und Dörrobst nennt und es deren Preise ausrechnen läßt. Dergleichen kommt bei den „Sachrechnern" allerdings nicht vor.

Das schließt natürlich nicht aus, daß die Schüler auch bei Benutzung der neuen Knocheschen Hefte das Rechnen erlernen, wie sie es — nach der großen Verbreitung zu schließen — schon bei Benutzung der alten Hefte erlernt haben. Denn über den Heften steht der Lehrer und soll der Lehrer stehen. Und so darf man auch erwarten, daß die Knocheschen Hefte nach wie vor zu den begehrten Rechenheften gehören werden.

Die Ausstattung der Hefte ist eine gute, der Preis ein mäßiger.

6. **H. Knoche**, Rechenbuch für Volksschulen. Neubearbeitung von 1904. Ausgabe B in 7 Heften. Arnsberg 1904/05, J. Stahl.

Lehrerheft Nr. I. (Für das erste Schuljahr ein- und mehrklassiger Schulen.) Einschließlich der älteren Bearbeitung 3. Aufl. XV. u. 70 S. geb. 1,20 M.

Lehrerheft Nr. II. (Für das zweite Schuljahr ein- und mehrklassiger Schulen.) Einschl. der älteren Bearbeitung 3. Aufl. XV. u. 66 S. geb. 1,20 M.

Lehrerheft Nr. III. (Für das dritte Schuljahr.) Einschließlich der älteren Bearbeitung 3. Aufl. XX. u. 96 S. Geb. 1,50 M.

Lehrerheft Nr. IV. (Für das vierte Schuljahr.) Einschließlich der älteren Bearbeitung 3. Aufl. XX. u. 158 S. Geb. 2 M.

Lehrerheft Nr. V. (Für das fünfte Schuljahr.) Einschließlich der älteren Bearbeitung 4. Aufl. XX. u. 168 S. Geb. 2 M.

Lehrerheft Nr. VI. (Für das sechste Schuljahr.) Einschließlich der älteren Bearbeitung. 4. Aufl. 236 S. Geb. 2,50 M.

Lehrerheft Nr. VII. (Für das siebente und achte Schuljahr.) Einschließlich der älteren Bearbeitung. 4. Aufl. XVIII. u. 248 S. Geb. 2,50 M.

Der Lehrerhefte, welche hier vorliegen, ist schon bei Besprechung der Schülerhefte unter Nr. 5 gedacht worden. Jedenfalls auch dem Wunsche des Herausgebers entsprechend. Denn auf dem Umschlage jedes Schülerheftes steht: „Ein richtiges Urteil über das Knochesche Rechenwerk läßt sich nur durch eine genaue Durchsicht der Lehrerhefte (nicht der Schülerhefte allein) gewinnen." In den Lehrerheften liegt eine ungemein fleißige Lehrerarbeit vor. Man sieht es jeder Seite an, wie sich der Verfasser redlich bemüht hat, seinen Lesern alles so klar und deutlich vorzuführen, daß Irrungen ausgeschlossen sind. Freilich, das Sprichwort sagt: Allzuviel ist ungesund! Und hier wird des Guten oft wirklich zuviel geboten. Daß der Verfasser ein rühriger Praktiker ist, unterliegt keinem Zweifel. Aber „Eines schickt sich nicht für alle", und man soll nicht die „Lehrtechnik", die man sich im Laufe der Jahre angeeignet hat, mit der „Lehrmethode" verwechseln. Auch soll man die Vorbildung der deutschen Volksschullehrer nicht zu gering achten, alles fix und fertig den Lehrern in die Hände geben wollen, was sie mit der in den Lehrerbildungsanstalten und darüber hinaus erlangten allgemeinen, insbesondere aber psychologischen Bildung selbsttätig erarbeiten können und sollen. Die beste Lehrtechnik ererbt man bekanntlich nicht, sondern man erwirbt sie sich. Und so schaden die bis ins einzelnste gehenden Anleitungen oft mehr, als daß sie nützen. Also Vorsicht in jedem Falle! —

Die Einrichtung der Lehrerhefte anlangend, so enthalten die ersten beiden und die fünf übrigen für sich je ein besonderes Vorwort, worin der Verfasser die ihn bei der Bearbeitung der Schülerhefte leitenden Gesichtspunkte mitteilt. Es ist darin mancher guter Gedanke enthalten, der besonders Anfängern im Lehramte gute Dienste leisten wird. Dann folgen Stoffverteilungsübersichten für ein- und mehrstufige Schulen. Auch diese dürften vielen willkommen sein. Zuletzt findet man „Grundsätze und Regeln", die sich auf Objekt, Subjekt und Methode des Rechenunterrichts beziehen.

Der besondere Inhalt jedes Heftes zerfällt in zwei Teile. — Der erste Teil berücksichtigt den „direkten" Unterricht, für welchen der Verfasser die erste Hälfte der Rechenstunde bestimmt hat. Er enthält, dem Gange des Schülerheftes genau folgend, methodische und sachliche Anweisungen, vorbereitende und einführende Übungen für mündliches und schriftliches Rechnen, dazu zahlreiche Übungsaufgaben. Der zweite Teil bringt die Aufgaben des Schülerheftes und deren Auflösungen.

Wer die Knocheschen Schülerhefte benützt, wird sich selbstverständlich auch die Knocheschen Lehrerhefte anschaffen. Ihre Ausstattung ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

7. **Rechenbuch für Volksschulen,** herausgeg. v. Pädagogischen Verein zu Chemnitz. Ausgabe B. Chemnitz 1905. J. C. F. Pickenhahn & Sohn.

1. Heft. Der Zahlenraum von 1 bis 10. Addition und Subtraktion von 1 bis 20 und von 1 bis 100. 3. umgearb. Aufl. 48 S. 25 S.

2. Heft. Multiplikation und Division von 1 bis 100. Der Zahlenraum von 1 bis 1000. 4. umgearb. Aufl. 64 S. 30 Pf.

3. Heft. Der unbegrenzte Zahlenraum. Die Dezimalzahlen. 3. umgearb. Aufl. 56 S. 25 Pf.

4. Heft. Bruchrechnung. Die bürgerlichen Rechnungsarten. Aufgaben für die Formenlehre. 3. umgearb. Aufl. 64 S. 30 Pf.

Lösungen zu Heft 2 (24 S.),
Heft 3 (32 S.) und
Heft 4 (31 S.).

Der „Pädagogische Verein zu Chemnitz" gibt schon seit einer längeren Reihe von Jahren ein sechsheftiges Rechenbuch heraus, dem später das vierheftige vorliegende Rechenbuch gefolgt ist. Beide Rechenbücher erfreuen sich einer guten Aufnahme, ein Beweis, daß es ihre Herausgeber verstanden haben, mit der Zeit fortzuschreiten. In der Tat ist die Entwicklung der „Chemnitzer Rechenbücher" ein recht bemerkenswerter Fall. Anfangs in ganz veralteten Bahnen wandelnd, haben sie durch fortschreitende Umarbeitungen sich so ziemlich alles zu eigen gemacht, was neuere Rechenmethodiker, insbesondere auch der Berichterstatter, forderten, bezw. in den eigenen Rechenbüchern vorbildlich zeigten. Das sechsheftige Rechenbuch ist im Jahresberichte für 1902 besprochen und empfohlen worden. Es ist für größere Schulen bestimmt. Die vorliegende vierheftige Ausgabe will den Bedürfnissen kleinerer Schulwesen entgegenkommen.

Heft 1 behandelt die Zahlreihen (die Verfasser gebrauchen die sachlich und sprachlich falschen Bezeichnungen: Zahlenraum bezw. Zahlenräume) 1—10, 1—20 und 1—100. Zu 1—10 sind die üblichen Zifferaufgaben und 1 Seite eingekleideter Aufgaben auf zusammen 19 Seiten gegeben. Rückständig sind hier nur noch die Multiplikations- und Divisionsformen: Multiplikand und Dividend werden nachgesetzt! Das widerstreitet erstens psychologischen Tatsachen und zweitens der mathematischen Rechtschreibung. Dasselbe gilt für die beiden folgenden Abschnitte 1—20 und 1—100. Der Abschnitt 1—100 erstreckt sich nur auf Zusammenzählen und Wegnehmen. Die Reihe der möglichen Rechenfälle wird berücksichtigt, nach Sachgebieten zusammengestellte angewandte Aufgaben werden hinzugefügt. —

Heft 2 bringt Multiplikation und Division innerhalb der Zahlreihe 1—100 unter Vorführung der Reihen der Grundzahlen, zunächst bis zum 10fachen (kleine Reihen), dann darüber hinaus (große Reihe), so, wie es die Hartmann-Ruhsamschen Rechenbücher erstmalig taten. Jeder Reihe folgen angemessene angewandte Aufgaben. Rückständig ist aber auch hier noch die grundlegende Multiplikationsform, während die Division zur richtigen Form überleitet. Die Reihen werden nicht nach ihrer Verwandtschaft bezw. dem Schwierigkeitsgrade, sondern in der Folge der Grundzahlen aufgeführt. — Die weiterhin folgende Behandlung der Zahlreihe 1—1000 entspricht nach Anlage und Ausführung allen billigen Forderungen der heutigen Rechenmethodik. —

Heft 3 berücksichtigt zunächst die unbegrenzte Zahlreihe in ähnlicher Weise wie vorher die Zahlreihe 1—1000. Dann folgt die zusammenhängende Behandlung der Dezimalzahlen, so, wie sie der Berichterstatter seit 20 Jahren gefordert und durchgeführt hat.

Heft 4 beginnt die Bruchrechnung mit einer Einleitung, Addition und Subtraktion gleichnamiger Bruchzahlen, Multiplikation und Division von Bruchzahlen mit ganzen, bezw. durch ganze Zahlen. Dann erst folgen Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen und weiterhin Addition und Subtraktion ungleichnamiger Bruchzahlen. Es ist das die einzig

richtige methodische Stoffanordnung im vorliegenden Falle, eine Stoffanordnung, wie sie vorher nur die Hartmann-Ruhsamschen und Räther-Wohlschen Rechenbücher aufwiesen. Daß die Verfasser von hier ab auch die vorher noch rückständige Stellung des Multiplikators, bezw. Divisors ganz aufgeben, soll nicht unerwähnt bleiben. — Weniger gelungen ist die nachfolgende Behandlung der Schlußrechnung, Zinsrechnung und Prozentrechnung. Die meisten der hier vorkommenden Aufgaben sind eingekleidete Zifferaufgaben, keine angewandten Aufgaben. Auch entbehren die Aufgabengruppen meist des sachlichen Zusammenhangs, wie er in den ersten beiden Heften in so ansprechender Weise gewahrt worden ist. Und so kann man nur raten, diesen Teil des Rechenbuches — den wertvollsten eigentlich — einer nochmaligen gründlichen Umarbeitung zu unterziehen. — Die auf den letzten 8 Seiten beigefügten Aufgaben zur Formlehre genügen den Bedürfnissen der Schulen, für welche die Hefte bestimmt sind.

Die Ausstattung ist eine gute, der Preis könnte durchweg 5 Pfennig niedriger sein.

Die beigegebenen 3 Lösungshefte bringen nach je einer die Stoffauswahl und -anordnung des zugehörigen Rechenheftes behandelnden Einleitung die Ergebnisse des 2., 3. und 4. Rechenheftes mit einigen wenigen eingestreuten Zusätzen und Erläuterungen.

8. **Franz Segger**, Vorschullehrer, Rechenbuch für die Vorschule der höheren Lehranstalten. Im Anschluß an das Rechenbuch für die unteren Klassen von Prof. H. Müller und Prof. H. Pietzker herausgeg. Leipzig 1905, B. G. Teubner.
   Heft 1. Lehraufgabe des 1. Schuljahres. 64 S. 80 Pf.
   Heft 2. Lehraufgabe des 2. Schuljahres. 72 S. 80 Pf.
   Heft 3. Lehraufgabe des 3. Schuljahres. 58 S. 80 Pf.

Wenn auch der Titel des vorliegenden Rechenbuches auf die „Höheren Lehranstalten" hinweist, gehört es seinem Stoffe nach doch zu den Rechenbüchern für Volks- und Bürgerschulen. Nur die Form könnte einen Unterschied ergeben. Doch auch hierin zeigen die Hefte keine Besonderheiten. Das, was sie für sich in Anspruch nehmen können, ist nur der rasche Fortschritt zur unbegrenzten Zahlreihe im 3. Schuljahre, ein Fortschritt freilich, um den weder Lehrer noch Schüler zu beneiden sind. Doch darüber ist an dieser Stelle nichts weiter zu sagen.

Innerhalb der Zahlreihe (der Verfasser setzt: Zahlenkreis) 1—10 wird nur addiert und subtrahiert, erst bei 1—20 tritt Vervielfältigen mit 2 und 10 und Teilen durch 2 und 10 hinzu. Diese Stoffanordnung mag richtig sein, die gebrauchten Multiplikations- und Divisionsformen aber sind falsch. Das fällt bei dem vorliegenden Buche, das „Höheren Lehranstalten" wohlvorbereitete Schüler zuführen helfen will, natürlich mehr als bei andern Büchern auf. Ähnlich wie im ersten wird es auch im zweiten Hefte mit Multiplikation und Division gehalten. Der Grundfehler ist: Es wird sofort als Multiplikator gesetzt, was zunächst als Multiplikand aufzutreten hat. — Nachdem die schwierigeren Fälle der Zahlreihe 1—100 (der Verfasser setzt hier: Zahlenraum!) erledigt sind, behandelt das 2. Heft die Zahlreihe 1—1000 in der auch anderwärts üblichen Weise.

Der „Anhang", welcher Zahlen über 1000 hinaus bringt, ist eine methodische Entgleisung, die bei einer Neuauflage vermieden werden möchte. Das 3. Heft bringt die schwierigeren Fälle der Zahlreihe 1—1000 und geht dann zur unbegrenzten Zahlreihe in der üblichen Weise über. Diesem Hefte ist ein Vorwort des im Titel

des Buches genannten Professors Müller, auf dessen Anregung alle 3 Hefte entstanden sind, beigegeben. Danach hat der „Rechenunterricht auf der Vorschule lediglich die Aufgabe, diejenige Sicherheit in den Grundoperationen zu erzielen, welche die Grundbedingung für jeden weiteren Fortschritt im Rechnen bildet". Und dazu reicht nach ihm der Übungsstoff der Hefte völlig aus. Das mag auch uns genügen.

Der Verfasser selbst schreibt im Vorworte zum 1. Hefte: „Von Anfang an sind den Aufgaben mit unbenannten Zahlen Anwendungen aus dem Erfahrungsgebiete der Kleinen zugefügt worden." Diese Zufügungen erweisen sich bei näherer Betrachtung leider als ein Gemisch von allerlei möglichen und unmöglichen Sachen und Sachverhältnissen. Hier möchte also die bessernde Hand bei einer Neuauflage zuerst einsetzen. Im Lateinunterrichte sogar hat man das Inhaltsallerlei der Übungssätze aus den höheren Schulen hinausgefegt, soll es im Rechenunterrichte wieder Einzug halten?

Die Ausführung der Hefte ist die bekannte gute Teubnersche. Der Preis ist ein angemessener.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

1. **Heinrich Fechner**, Prof. u. Seminaroberl., Aufgaben für den Unterricht in der Buchstabenrechnung (Algebra). 5. verm. Aufl. IV u. 272 S. Berlin 1905, Wilh. Schulzes Verlag. Geb. 2,50 M.

Der Verfasser ist Seminaroberlehrer, und so darf wohl angenommen werden, daß er sein Buch in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten bestimmt hat. Da die 4. Auflage desselben im Jahresberichte für 1902 besprochen worden ist, beschränke ich mich auf die Bemerkung, daß Plan und Anlage des Ganzen unverändert geblieben sind, dagegen das Übungsmaterial vermehrt worden ist und die geschichtlichen Notizen auf Grund der Arbeiten von Tropfke mehrfache Berichtigungen erfahren haben. Daß die als „Angewandte Aufgaben" bezeichneten Gruppen eingekleideter Aufgaben ihrem sachlichen Inhalte nach das bunteste Allerlei aufweisen, ist freilich ein auch dem vorliegenden Buche noch anhaftender Mangel. Daß es diesen Mangel mit nahezu allen andern, gleichen Zwecken dienenden Aufgabensammlungen teilt, sollte den Verfasser nicht abhalten, für die sechste Auflage auf Beseitigung dieser alten Erbschaft zu sinnen. Er würde sich dadurch ein bleibendes Verdienst um die methodische Weiterentwickelung seines Gegenstandes erwerben.

2. **A. Genau**, Seminaroberl., Das Volksschulrechnen. Ein methodisches Lehrbuch für Seminaristen und Lehrer. VIII u. 178 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. Geb. 2,40 M.

Der Verfasser, welcher in Verbindung mit Tüffers ein „Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten" herausgegeben hat, tritt hier allein mit einem „methodischen Lehrbuche für Seminaristen und Lehrer" auf. Er betrachtet es nach dem „Vorworte" als eine Ergänzung des vorher genannten „Rechenbuches". Der erste Teil des Buches bringt einen Abriß der Geschichte des Rechnens im Anschlusse an Sterners „Geschichte der Rechenkunst". Auf knappem Raume wird hier sicher zu vielerlei geboten, dabei nicht immer das Wesentlichste. — Der zweite Teil bezieht sich auf die Rechenmethode im allgemeinen. Der Verfasser selbst sagt darüber: „Er behandelt nicht einige zusammenhangslose Themen, sondern bringt alle wesentlichen methodischen Fragen in ein System. Eine so allseitige systematische Behandlung des Stoffes wird der Lehrer vergebens in einem andern Buche suchen." Das genügt jedenfalls. Wer aber

soll es glauben? Möglich, daß das Seminaristen und Anfängern im Lehramte imponiert; der Kundige wird darüber lächeln. Denn was hier auf ganzen 34 Seiten geboten wird, ist zwar verständig und verständlich, übersichtlich und zurechtweisend geschrieben, aber es hat nicht die Bedeutung, die ihm der Verfasser beilegt, ganz abgesehen davon, daß „allseitig" unter allen Umständen eine Übertreibung sein würde. Möge sich der Verfasser nur selbst davon überzeugen, daß die heutige Rechenliteratur manches Buch enthält, das die allgemeine Methodik des Rechenunterrichts vielseitiger und gründlicher als er behandelt. — Der dritte Teil erstreckt sich auf die Rechenmethode im besonderen. Dazu sagt er wieder selbst: „Es sind bei der Abfassung besonders zwei Gesichtspunkte maßgebend gewesen: 1. Eine Methodik darf nicht Belehrungen über die Unterrichtsstoffe selbst . . . enthalten, sondern muß sich auf die methodische Behandlung der Stoffe beschränken. 2. Eine Rechenmethode soll nicht einseitig auf ein bestimmtes (häufig von demselben Verfasser bearbeitetes) Volksschulrechenbuch zugeschnitten sein, sondern verschiedene Wege zur Erreichung des Zieles zeigen, wobei jedoch der subjektive Standpunkt des Verfassers nicht verleugnet zu werden braucht." Damit kann man sich einverstanden erklären. Es dürfte aber kaum jemand gelingen, beiden Forderungen restlos nachzukommen. Dafür liefert der Verfasser schließlich selbst ein Beispiel, indem er seine Darbietungen im engen Anschlusse an sein mit Pieper herausgegebenes „Rechenbuch für mehrklassige Volksschulen" gibt. Und es wäre falsch, wollte man ihm daraus einen Vorwurf machen. Denn jeder Rechenmethodiker bietet doch das Beste von dem, was er hat. Und wenn dieses Beste in einem von ihm verfaßten Rechenbuch gedruckt vorliegt, weshalb sollte er sich nicht daran halten?

Auf Einzelheiten einzugehen, unterlasse ich. Nur zwei Punkte seien erwähnt: Die verschwommene Auffassung und Behandlung der Dezimalzahlen und die dürftige Abfertigung des „bürgerlichen Rechnens". Eine gute Zugabe ist der Anhang, welcher Rechenabteilungen und Stoffverteilungspläne bringt und einige der wirklichen Praxis entlehnte Lehrproben aufweist.

Wer sich zeitweilig ein neues methodisches Lehrbuch anzuschaffen pflegt, möge das vorliegende mit ins Auge fassen. Seine Ausstattung ist eine gute, der Preis ein nicht zu hoher.

3. **Ludwig Hofmann**, Rektor, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers, in Gemeinschaft mit Friedr. Habermas, Sem.-Dir. in Gummersbach (Religion), W. Hering, Sem.-Lehrer in Northeim (Geschichte), Dr. L. Imhäuser, Sem.-Oberl. in Wetzlar (Naturwissenschaften), W. Vorbrodt, Sem.-Dir. in Wetzlar (Deutsch), O. Wendt, Rektor in Zerbst (Französische und englische Sprache), B. Wiese, Sem.-Lehrer in Verden (Mathematik), J. Ziesemer, Sem.-Lehrer in Marienburg (Geographie) herausgegeb. Erste Reihe. Die Mittelschullehrerprüfung. 7. Heft. Mathematik. 50 S. Breslau 1905, F. Hirt. 60 Pf.

Der Zweck der vorliegenden Schrift ergibt sich aus dem Titel des Gesamtwerkes. Es handelt sich bei derselben nicht um ein Übungs-, sondern ein Übersichtsbuch mit dem Motto:

„Mathematisches Wissen ist ein Schmuck,
Mathematische Bildung eine Zierde des Lehrers."

Im übrigen genügt es, das Inhaltsverzeichnis hinzuzufügen: Einleitung. I. Die amtlichen Bestimmungen. II. Die schriftliche Prüfung.

III. Die Durcharbeitung des Stoffes. Vorbemerkung. A. Arithmetik und Algebra. B. Logarithmen. C. Planimetrie. D. Trigonometrie. E. Stereometrie. F. Analytische Geometrie. G. Maxima und Minima.

Wer in der Lage ist, zu dem angegebenen Zwecke eines Beraters zu bedürfen, möge sich das Heft, das einzeln käuflich ist, zulegen.

4. **P. Klauke** und Schulrat **J. Klein**, Kgl. Kreisschulinspektoren, **Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten.** Düsseldorf 1904 u. 1905. L. Schwann.
I. Teil: Für Präparandenschulen. 5. Aufl. XII u. 338 S. 2,50 M.
II. Teil: Für Seminare. 2. Aufl. IV u. 195 S. 1,60 M.

Die vorige Auflage des 1. Teiles des vorliegenden Rechenbuches ist im Jahresberichte für 1902 günstig beurteilt worden. Da die neue Auflage keine Veränderungen aufweist, so genügt dieser Hinweis.

Der noch nicht besprochene 2. Teil ist für die nachfolgenden drei preußischen Seminarjahre bestimmt und wählt und verteilt daher seine Stoffe, den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 entsprechend, wie folgt: 1. Jahr, 3 Stunden. Potenzen, Wurzeln, Logarithmen; Gleichungen 1. Grades mit mehreren Unbekannten. 2. Jahr, 3 Stunden. Gleichungen 2. Grades. Arithmetische und geometrische Reihen. Zinseszins- und Rentenrechnung. 3. Jahr, 1 Stunde. Methodik des Rechen- und des Raumlehre-Unterrichts.

Die Verfasser haben den derzeitigen Verhältnissen, welche namentlich die ungleiche Vorbildung der Schüler als einen großen Übelstand aufweisen, durch Ausscheidung aller entbehrlichen Lehr- und Lernstoffe, anschauliche Behandlung und reiches Übungsmaterial sichtlich Rechnung getragen. Die Aufgaben jeder Übungsgruppe sind gut geordnet, bieten auch keine zu großen Schwierigkeiten. Die als Anhang beigefügten Briggschen Logarithmen der Zahlen 1—10 009 sollen den Seminaristen die Anschaffung besonderer Logarithmentafeln ersparen. Letzteres fällt aber bei den vorhandenen guten und billigen Logarithmentafeln doch wohl wenig ins Gewicht. Das Buch kann empfohlen werden, zumal es auch gut ausgestattet und billig ist.

5. Dr. **Arnold Krebs**, Seminaroberl., **Allgemeine Arithmetik in allgemeiner Darstellung** für den Mittelschul- und Selbstunterricht in entwickelnder Lehrform bearbeitet. 1. Heft. 78 S. Bern, Emil Baumgart. 1,40 Fr.

Wegen ihrer ausgesprochen lehrhaften Art habe ich die vorliegende Schrift hierher versetzt. Sie ist nicht nach wissenschaftlichen, sondern nach methodischen Gesichtspunkten verfaßt und soll besonders schwächeren Schülern entgegenkommen. An vorhandene amtliche Lehrpläne schließt sie sich nicht an. Doch hält sie, was der Titel besagt. Wer sich für ein von der sonst üblichen Art abweichendes Verfahren des sicher methodisch gut veranlagten Verfassers interessiert, möge sich das Heft nur kommen lassen. Ich selbst muß aus naheliegenden Gründen die weitere Beurteilung bis zum Eintreffen des zweiten (letzten?) Heftes verschieben.

Papier und Druck sind gut, der Preis liegt etwas hoch.

III. Für Realschulen und Gymnasien.

a) Methodische Schriften.

1. Dr. **Friedrich Haacke**, Oberlehrer, **Entwurf eines arithmetischen Lehrganges für höhere Schulen.** Mit 4 Fig. im Text. 58 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 80 Pf.

Im vorigen Jahresberichte wurde Prof. Kleins Schrift „Über eine zeitgemäße Umgestaltung des mathematischen Unterrichts an den

höheren Schulen" besprochen. Die hier vorliegende Arbeit verfolgt ähnliche Zwecke wie jene: sie strebt eine Reform des derzeitigen arithmetischen Unterrichts der höheren Schulen an. Es handelt sich dabei aber weniger um die Stoffe selbst als um deren Behandlung. So heißt es z. B.: „Man kann und muß aber auch dem arithmetischen Unterrichte die Aufgabe stellen von der Methodik des Rechenunterrichts nicht ohne Grund abzuweichen, er muß gleich dem Rechenunterrichte möglichst anschaulich bleiben und die abstrakten Zahlbetrachtungen müssen sich immer wieder den „Dingen" zukehren und von ihnen Leben und Kraft gewinnen." Weiterhin: „Möglichst früh muß der Funktionsbegriff zum Leitmotive werden. Er muß davon überzeugen, daß die Größen und ihre Maßzahlen nicht starr zu sein brauchen, sondern gleichmäßig veränderlich sein können, er muß das arithmetische Material aus toter Starrheit zum vollen Leben wecken." An einer andern Stelle: „Die Kraft der Beweise verliert an Strenge nichts, wenn man sie statt an allgemeinen, an bestimmten Zahlen führt. Die Wahrheit des Vertauschungsgesetzes der Multiplikation wird an der Gleichung $3.5 = 5.3$ so gut wie an der Gleichung $a.b = b.a$ nachgewiesen." Ferner: „Der Begriff des Negativen ist so schwer, daß es mir richtig erscheint, den Schüler erst spät damit bekannt zu machen. So leicht es ist, ihm das Rechnen mit negativen Zahlen zu lehren, so schwer ist es, ihm eine klare Vorstellung oder gar Anschauung davon zu vermitteln." Und schließlich: „Die Einführung der Infinitesimalrechnung in den Lehrplan erleichtert und konzentriert das Primanerpensum und gibt ihm krönenden Abschluß."

Diese Proben dürfen ausreichen, dem Kundigen zu zeigen, worauf der Verfasser abzielt. Die nachfolgenden Ausführungen bringen nacheinander: 1. Erklärungen. 2. Grundeigenschaften der Größen und Zahlen. 3. Die Grunddefinition der acht Rechnungsarten, ihr Gültigkeitsbereich und ihre Funktionsgesetzte. 4. Klammerregeln. 5. Rechengesetze. 6. Rechengesetze des Aggregierens. 7. Rechengesetze des Multiplizierns. 8. Rechengesetze des Teilens. 9. Rechengesetze des Messens. 10. Das Dividieren als Vereinigung von Teilen und Messen und seine Rechengesetze. 11. Rechengesetze der zweiten Stufe. 12. Rechengesetze des Potenzierens. 13. Rechengesetze des Radizierens. 14. Gemeinsame Potenz- und Wurzelgesetze. 15. Rechengesetze des Logarithmierens usw. Das Ganze ist wohldurchdacht und wert, nachgedacht zu werden. Es sei daher der Beachtung der Fachgenossen warm empfohlen.

b) Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

1. **Eugen Bergold**, Professor, Bruchrechnen und Zweisatz. Ein kurzer Leitfaden besonders zur Vorbereitung für den Eintritt an Gymnasien und Realschulen. VII u. 27 S. Freiburg i. B. 1905, Herdersche Verlagsh. 50 Pf.

Der Verfasser sagt einleitend, warum er das Heftchen geschrieben hat: er wünscht sich für den Eintritt in die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien nicht nur gute Lateiner, sondern auch gute Rechner. „Was diesen Schülern durchaus fehlt, selbst denjenigen, die eine gewisse Gewandtheit im Rechnen mitbringen, das sind bestimmte, kurz und richtig gefaßte Rechenregeln, die man an einer Volksschule zur Not entbehren kann, nicht aber an einem Gymnasium oder einer Realschule, wo das Rechnen mit allgemeinen Größen sich an das Zahlenrechnen (?) anschließt und auf dasselbe stützt." Welche Schule den künftigen Gymnasiasten, also der bei weitem kleineren Zahl

schulpflichtiger Knaben, diese Rechenregeln übermitteln soll, sagt der Verfasser nicht. Sollte er aber an die allgemeine Volksschule gedacht haben, so müßte diese es entschieden ablehnen, ihm zu dienen. Denn der Rechenunterricht dieser kann sich auf Rechenregeln in dem Umfange, wie sie das Heftchen über „Brüche und Zweisatz" bringt, nicht einlassen, wenn sie ihre Hauptaufgabe darüber nicht vernachlässigen soll. So bleibt nur übrig, besondere Vorschulen einzurichten. Wer aber mag diese? — Was den Inhalt des Heftchens an sich betrifft, so bietet es die wesentlichen Rechenregeln der betreffenden Gebiete in guter Auswahl, Anordnung und Form. Nur liegt insofern eine Rückständigkeit vor, als nicht Dezimalzahlen, sondern Dezimalbrüche vorkommen.

2. Dr. **Hugo Fenkner**, Prof., Arithmetische Aufgaben. Unter besonderer Berücksichtigung von Anwendungen aus dem Gebiete der Geometrie, Physik und Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten bearbeitet. Berlin 1905, Otto Salle.

Ausgabe A. Vornehmlich für den Gebrauch in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen. Teil I. Pensum der Untertertia, Obertertia und Untersekunda. 5. verb. Aufl. VIII. u. 256 S. 2,20 M. Teil IIa. Pensum der Obersekunda. 3. verm. Aufl. IV. u. 114 S. 1,20 M.

Ausgabe B. Vornehmlich für den Gebrauch in 6klassigen höheren Lehranstalten und in Mittelschulen sowie in Seminaren und gewerblichen Fachschulen. 3. verb. Aufl. VI. u. 226 S. 1,65 M.

Ausgabe C. Für den Anfangsunterricht in mittleren Lehranstalten. IV u. 124 S. 1,10 M.

Ausgabe A, 1. Teil, 4. Auflage, ist im Jahresberichte für 1902, Ausgabe B, 2. Auflage, im Jahresberichte für 1898 besprochen worden. Die Eigenart und der Hauptwert der vorliegenden Aufgabensammlungen besteht darin, daß sie bei der Wahl der Aufgaben die übrigen Unterrichtsfächer berücksichtigen. Sie holen ihren Stoff nicht aus dem Leeren, sondern wenden sich an die verwandte Geometrie, an Physik und Chemie. Auf diese Weise unterstützen sie nicht nur diese Fächer, sondern steigern zugleich den eigenen Bildungswert. Und so liegt hier ein Beitrag zur Konzentration des Unterrichts vor, welcher die Beachtung aller Fachgenossen verdient.

Teil I der Ausgabe A hat gegen die vorige Auflage keine wesentlichen Änderungen erfahren, nur ist der die einzelnen Abschnitte einleitende Text mehrfach erweitert worden. Dagegen ist Teil IIa derselben Ausgabe, welcher das Pensum der Obersekunda enthält, gegen früher erheblich vermehrt worden. Dieser Teil bringt: Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten. Anwendungen dieser Gleichungen. Reihen erster Ordnung: A. Arithmetische Reihen. B. Geometrische Reihen. Zinseszins- und Rentenrechnung.

Ausgabe B vereinigt in sich beide Teile der Ausgabe A, wenn auch mit mancherlei Kürzungen. Daß sie außer in den „sechsklassigen höheren Lehranstalten" und „Mittelschulen" auch in Lehrerseminaren und gewerblichen Fachschulen Verwendung finden soll, erscheint freilich recht sonderbar. Die Ziele, welche den hier zusammengestellten Lehranstalten gesteckt sind, liegen zu weit auseinander, als daß sie auf demselben Wege zu erreichen wären. Insbesondere haben die Lehrerbildungsanstalten ganz andere Bedürfnisse als die übrigen höheren Schulen, und es geht nicht an, sie mit Mittelschulen und gewerblichen Fortbildungsschulen zugleich abzuspeisen.

Auch Ausgabe C ist eine abgekürzte Wiedergabe der Ausgabe A, Teil I, und es bleibt unklar, was der Verfasser unter „Anfangsunterricht

in mittleren Lehranstalten" im Gegensatze zu dem „Anfangsunterrichte" in sechsklassigen höheren Schulen, Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen verstanden wissen will. Meines Erachtens hätte es bei Ausgabe A für alle höheren und mittleren Schulen bewenden können. Um so mehr, als diese Ausgabe nicht nur die vollständigste, sondern nach Anlage und Ausführung überhaupt die beste der drei Ausgaben ist.

Papier und Druck sind gute. Der Preis ist ein mäßiger.

3. Dr. **G. Gubler**, Lehrer, **Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra** für Mittelschulen. 3. Heft. 47 S. Zürich 1905, Art. Inst. Orell Füßli. Geb. 80 Pf.

Heft 1 wurde im Jahresberichte für 1903, Heft 2 im Jahresberichte für 1904 angezeigt. Das 1. Heft reicht bis zu den Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten, das 2. Heft bis zu den Wurzeln. Das vorliegende 3. Heft bringt: 1. Logarithmen (Definition, Gesetze, Logarithmentafel, Berechnung zusammengesetzter Zahlenausdrücke, Exponentialgleichungen). 2. Gleichungen zweiten Grades mit einer Unbekannten. 3. Anwendungen derselben. 4. Gleichungen zweiten Grades mit zwei und mehr Unbekannten. 5. Anwendung derselben. 6. Arithmetische und geometrische Progressionen oder Reihen. 7. Zinseszins- und Zeitrentenrechnung. 8. Schlußaufgaben zu allen Abschnitten.

Es ist das derselbe Gang, den auch die meisten reichsdeutschen Aufgabensammlungen einhalten. Die Sammlung ist nicht gerade reichhaltig, doch ausreichend. Die Aufgaben sind gut ausgewählt und nach der Schwierigkeit geordnet. Die angewandten Aufgaben berücksichtigen vielfach Geometrie und Physik. Wer Wert darauf legt, die Schüler *sämtliche* Aufgaben der in ihren Händen befindlichen Sammlung lösen zu lassen — und das hat sicher manches für sich —, der findet hier, was er sucht.

Das handliche Büchlein ist gut ausgestattet und billig.

4. **Hans Hartl**, Prof., **Zur Einführung in die Logarithmenlehre.** Mit einer Sammlung von Beispielen, für deren logarithmische Ausführung keine Interpolationen nötig sind. 16 S. Wien 1905, Franz Deuticke.

Der Verfasser ist mit der zumeist üblichen Art, die Logarithmen zu lehren, nicht einverstanden. Er fragt: „Wozu werden diese den Schülern gelehrt?" und antwortet: „Doch nicht, um ihnen die allgemeine theoretische Überzeugung beizubringen, daß, wenn man die Zahlen nach Potenzen einer und derselben Basis darstellt, sich die Operationen zwischen den Zahlen in die entsprechenden niederen Operationen zwischen den Exponenten umsetzen. Hauptzweck ist es doch, die Schüler mit dem für das praktische Rechnen ausschließlich verwendeten Briggschen Logarithmensystem vertraut zu machen, sie in den Stand zu setzen, Nutznießer jener gewaltigen Rechenarbeit zu werden, die in den Logarithmentafeln ebenso wie in den trigonometrischen und andern Tabellen niedergelegt ist. Diese Tabellen sind Schatzkammern der Mathematik, die dem Unkundigen verschlossen bleiben und die wir den Schülern durch die Entwicklung der betreffenden Lehren zu erschließen hoffen."

Hieraus ergibt sich für den Verfasser ein Lehrgang, der zunächst nur die Briggschen Logarithmen ins Auge faßt und alles übrige nach den Exponentialgleichungen behandelt. Das Nähere zeigt die anschließende Stoffverteilungsskizze.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß der hier eingeschlagene Weg die Logarithmenlehre den Schülern schmackhafter und leichtverdaulicher macht.

Neu ist dieser Weg natürlich nicht. Doch der Verfasser versteht es, ihn recht gangbar und ansprechend zu gestalten. Und so sei sein auch sonst gut ausgestattetes Schriftchen der Beachtung der Fachleute hiermit bestens empfohlen.

5. Dr. **Josef Jacob**, Prof., Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. II. Abteilung. Lehrstoff der 3. u. 4. Klasse. Approbiert mit Erlaß des hohen k. k. Ministertums für Kultus und Unterricht vom 13. Mai 1905. 142 S. Wien 1905, Franz Deuticke. Geb. 1,80 M.

Die I. Abteilung ist im vorigen Jahresberichte besprochen worden. Die vorliegende II. Abteilung bringt: Das abgekürzte Rechnen, den Gebrauch der Klammern, das Rechnen mit algebraischen Zahlen, mit allgemeinen Zahlen und Brüchen, das Kubieren und Ausziehen der Kubikwurzel, Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, zusammengesetzte Regeldetri und Teilregel (Gesellschaftsrechnung). Also im ganzen das, was auch in reichsdeutschen Gymnasien von Schülern des 3. und 4. Jahrganges gefordert wird.

Die ungewöhnliche lehrhafte Form, welche der I. Abteilung eigentümlich war, ist auch für die II. Abteilung beibehalten worden. Weshalb? Darüber verlautet auch hier nichts, wie überhaupt jede den Standpunkt und die Absichten des Verfassers darlegende Einleitung fehlt.

Die Behandlung der einzelnen Stoffgruppen ist die auch anderwärts übliche. Die gelungensten Abschnitte sind die über Brüche und Gleichungen. Die Aufgaben schreiten überall vom Leichten zum Schweren fort. Unter den eingekleideten (angewandten) Aufgaben befinden sich freilich viele, deren Inhalt ein nichtssagender ist. Gut ist dagegen die Einrichtung, jede eingekleidete Aufgabe mit Doppelzahlen zu versehen, so daß Gelegenheit geboten wird, von einem Jahre zum andern oder auch jedesmal innerhalb einer Klasse mit den Zahlen zu wechseln. — Bei guter Ausstattung ist der Preis auch dieser Abteilung ein mäßiger.

6. **Peter Knab**, Gymnasiallehrer, Rechenbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. IV u. 285 S. Freiburg i. B. 1905, Herdersche Verlagshandlung. 2,50 M.

Das vorliegende Buch ist für die unteren drei Klassen neunstufiger höherer Schulen, insbesondere preußischer Gymnasien bestimmt. Demgemäß bringt es den durch die neuesten preußischen Lehrpläne vorgeschriebenen Rechenstoff und beachtet auch die zugehörigen methodischen Bemerkungen. Es will Lehrbuch und Aufgabenbuch zugleich sein, ohne die Freiheit des unterrichtenden Lehrers zu beeinträchtigen. Die sich aufdrängende lehrhafte Art des Jacobschen Buches ist ihm also fremd. Und so soll es auch sein!

Was den Inhalt betrifft, so ist es der bekannte: Grundrechnungen mit ganzen unbenannten und einfach benannten Zahlen und Grundrechnungen mit mehrfach benannten Zahlen für VI; „Gewöhnliche" Brüche für V; Dezimalbrüche und bürgerliche Rechnungsarten für IV.

In dem „Begleitworte" heißt es: „Ehe zum Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen übergegangen werden kann, ist es notwendig, die Schüler mit den dezimalen Zahlen als Einheiten niederer Ordnung des nach unten erweiterten Zahlensystems bekannt zu machen." Damit wird also nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit des Rechnens mit „Dezimalzahlen" zugegeben. Gleichwohl folgt später noch die Behandlung der Dezimalzahlen als „Dezimalbrüche" und die Behauptung: „Sie unterscheiden sich von den gewöhnlichen Brüchen in

der Schreibweise, indem man den Nenner bei ihnen nicht zu schreiben braucht, weil derselbe durch die dezimalen Stellen des Zählers bestimmt wird." Das ist die bekannte landläufige Art, sich auszudrücken. Als ob diese Äußerlichkeit der einzige oder wichtigste Unterschied wäre! Als ob nicht jede einzelne Dezimalstelle darauf hinwiese, daß man es hier mit Zahlen zu tun habe, deren hauptsächlichste Eigenschaft durch ihre nach dezimalen Einheiten fortschreitende Zusammensetzung gegeben sei. Jede Dezimalstelle hat ebenso wie jede Zahlstelle einen Doppelwert, einen absoluten und einen Stellenwert, der durch die Ziffer und ihre Stellung ohne weiteres seinen Ausdruck findet. Daher lassen sich die Rechengesetze für ganze Zahlen auch mit Leichtigkeit auf dezimale Zahlen übertragen, nicht aber auf Bruchzahlen. Und deshalb werden nach den ganzen Zahlen naturgemäß auch die dezimalen behandelt, nicht aber die gebrochenen.

Die Trennung der Übungen und Aufgaben in mündliche und schriftliche kommt den Bedürfnissen des Unterrichts entgegen. Besondere Beachtung verdient das Streben, gute angewandte Aufgaben zu bieten. „Es ist dabei darauf Bedacht genommen, daß diejenigen Verhältnisse des Lebens zum Ausdruck kommen, in welchen der Schüler lebt, von denen er täglich hört und liest, die deshalb geeignet sind, sein Interesse zu erwecken und rege zu halten, seine Kenntnisse zu bereichern und seinen Gesichtskreis zu erweitern." Freilich, eins fehlt auch hier: die Anordnung nach Sachgebieten! Wie weit das Sachallerlei reicht, dafür ein Beispiel. Auf Seite 168 treten in 11 Aufgaben nacheinander auf: Inhalt einer Petroleumkanne, Fahrgeschwindigkeit, Taglöhnerarbeit, Brillanten für Ohrringe, Geldsparen, Soldatenlöhnung, Nußverkauf, Lesegeschwindigkeit, Ölgewinn aus Raps, Petroleumverbrauch, Rauchtabak!

Auch an rückständigen Formen fehlt es in dem Buche nicht. In der Multiplikation werden als Operationszeichen Kreuz (×) und Punkt (.) durcheinander gebraucht und — der Multiplikator wird vorgestellt. In der Bruchrechnung und in den Dreisatzaufgaben werden mit den dezimalen Münzen, Maßen und Gewichten vorwiegend Bruchzahlen verbunden u. a. m. Als methodische Rückständigkeit ist das Auftreten des Erweiterns, Hebens und Gleichnamigmachens der Bruchzahlen vor der Multiplikation und Division derselben mit ganzen, bezw. durch ganze Zahlen zu nennen. — Im übrigen sprechen zugunsten des Buches die knappen und klaren Einleitungen, Erläuterungen und Ergebnisse, der reich bemessene Übungsstoff, welcher Auswahl gestattet u. a. m. — Die Ausstattung des Buches ist gut, sein Preis nicht zu hoch.

7. Dr. **G. Lackemann**, weil. Gewerbeschul-Direktor, **Die Elemente der Arithmetik.** Ein Lehrbuch für den arithmetischen Unterricht an sechsklassigen höheren Lehranstalten. Vierte verb. u. verm. Aufl., unter Berücksichtigung der preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 bearbeitet von Prof. Dr. Kreuschmer. 72 S. Breslau 1905, F. Hirt. Geb. 1 M.

Das kurzgefaßte Lehrbuch erstreckt sich auf alle Teile der Arithmetik, welche in sechsklassigen höheren Schulen Preußens zu lehren sind: Die Grundoperationen der natürlichen Zahlreihe, algebraische Zahlreihe, Brüche, Potenzieren, Radizieren und Logarithmieren, Gleichungen 1. und 2. Grades, Progressionen und angewandte kaufmännische Rechnungsarten. Die neue Auflage bringt gegenüber der letzten mehrere Umarbeitungen und Zusammenstellungen. Wer das Lehrbuch von der Aufgabensammlung getrennt wissen will, findet in der vorliegenden Schrift das, was er

sucht, in guter Anlage und Ausführung. Auch die Ausstattung ist eine gute, und der Preis ein angemessener. —

8. Prof. **H. Müller**, Oberlehrer, und Prof. **F. Pietzker**, Oberlehrer, **Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten.** Ergänzungsheft für die Mittelklassen der Realschulen und Anstalten mit Ersatzunterricht. IV u. 89 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Br. 1,20 M.

Vorliegendes Rechenbuch schließt sich dem im Jahresberichte für 1903 besprochenen „Rechenbuche für die unteren Klassen höherer Lehranstalten" an. Es berücksichtigt lediglich das praktische Rechnen und die üblichen Flächen- und Körperberechnungen und soll den Anstalten dienen, welche in der Tertia und teilweise auch noch in der Sekunda Rechenunterricht zu erteilen haben. Den Hauptinhalt bilden Aufgaben aus der allgemeinen Prozentrechnung, abschließenden Zinsrechnung und Warenrechnung. Einleitend wird das Verfahren an einigen Beispielen gezeigt, dann folgen sofort Aufgaben in ausreichend bemessener Anzahl. Das Verfahren ist durchweg ein methodisch gutes, mathematischen und auch kaufmännischen Anforderungen entsprechendes. Was den Inhalt der Aufgaben betrifft, so bleibt freilich auch hier manches zu wünschen übrig. Die Zahl der Aufgaben, welche der Wirklichkeit entlehnt sind, sozusagen Erdgeruch mit sich führen, ist nicht groß. Auch herrscht das übliche sachliche Durcheinander vor. Erheblich besser in dieser Beziehung ist es um die Aufgaben aus der Flächen- und Körperberechnung bestellt. Nur ist nicht einzusehen, weshalb diese dem „Ergänzungshefte" und nicht einem Lehrbuche der Planimetrie und Stereometrie überwiesen worden sind. Die Brauchbarkeit des Heftes unterliegt keinem Zweifel. Ausstattung und Preis desselben entsprechen allen billigen Anforderungen.

9. **Josef Pfau, Anschauliche Behandlung der Gleichungen in der Bürgerschule.** In 2 Teilen. I. Untersuchungen über das Wesen der entgegengesetzten Zahlen. II. Ausgeführte Lektionen nebst 235 Ziffer- und Textaufgaben und deren Lösung. Mit zahlreichen Figuren im Texte. IV und 53 S. Wien 1905, A. Pichler's Wwe. & Sohn. 1,50 M.

Es liegt hier eine Arbeit vor, welche den Bedürfnissen der österreichischen Bürgerschulen, die in der 2. Klasse Gleichungen zu behandeln haben, dienen soll. Den Gleichungen voraus geht das Rechnen mit entgegengesetzten Zahlen. Hier will der Verfasser besonders dem „auffallenden Mangel an angewandten Aufgaben" abhelfen, und zwar will er „Aufgaben aus dem praktischen Leben" bieten. Was die Gleichungen betrifft, so will er um Sachgebiete geordnete Aufgaben bringen und die Behandlung nach den bekannten formalen Stufen durchführen. Als Hauptziel betrachtet er überall das Auflösen von Textgleichungen.

Die Untersuchung über das Wesen der entgegengesetzten Zahlen gipfeln in dem Satze: „Ich muß offen gestehen, ich halte eine Definition (der entgegengesetzten Zahlen) für vollkommen überflüssig, weil ich trotz jahrelangen Bemühens und sorgfältigster Prüfung nicht zu der Überzeugung gelangen konnte, daß es entgegengesetzte Zahlen gebe." Das ist in der Tat ein offenes Geständnis. Aber Herr Pfau würde sich doch sehr irren, wenn er annehmen wollte, daß damit der Fall auch für alle übrigen Sterblichen seine Erledigung gefunden hätte. Denn für viele derselben — und zwar die kundigsten — gibt es wirklich entgegengesetzte Zahlen (Größen).

Ungleich wertvoller als der theoretische ist der praktische Teil der Arbeit. Die Aufgaben zeigen tatsächlich überall Anschluß an das praktische

Leben und sind in ungezwungenster Weise um Sachgebiete gruppiert worden. Gleichen Schritt damit halten die Lösungen der Aufgaben, welche durchweg auf guter psychologischer Grundlage ruhen und nach Inhalt und Form befriedigen. Als besonders wertvoll dabei ist die anschauliche Vorführung des Neuen durch ausgeschnittene Flächenstücke oder Zeichnungen hervorzuheben. Manches weicht ja vom Hergebrachten ab, rechtfertigt sich aber doch durch seine Stellung innerhalb des Ganzen. Und so stehe ich nicht an, die Arbeit allen denen zu empfehlen, welche auch im mathematischen Unterrichte die psychologische Seite der Behandlung obenan stellen. Die Ausstattung des Schriftchens ist eine gute, der Preis desselben aber ein unverhältnismäßig hoher.

10. **Schmidt-Grüninger**, Übungsbuch für den Rechenunterricht an unteren und mittleren Klassen von Gelehrten-, Real- und Bürgerschulen nach der „methodischen Grammatik" des Schulrechnens von Otto von Fischer bearb. von Theodor Schmidt, Rektor der Realschule in Rottweil. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf.
I. Bändchen: für 8- bis 10jährige Schüler (Rechnen mit ganzen Zahlen). 10. Aufl. 114 S. Geb. 80 Pf.
III. Bändchen, für 13- bis 14jährige Schüler (Bürgerliches Rechnen). 9. Aufl. 212 S. Geb. 1,10 M.

11. **Schmidt-Grüninger**, Übungsbuch für den Rechenunterricht an den mittleren Klassen von Gelehrtenschulen, bearbeitet von Matthäus Zoller, Gymnasialprof., mit einem Vorwort von Rektor Dr. Eble.
I. Bändchen: Pensum in II. u. III. Klasse. 2. Aufl. XVI u. 178 S. Ebenda. Geb. 1,10 M.

Die Besprechung vorstehender Schriften muß bis zum Eintreffen des II. Bändchens (Nr. 10), bzw. des II. und III. Bändchen (Nr. 11) ausgesetzt werden.

12. Dr. **Hermann Schubert**, Gymnasialprof., Beispiel-Sammlung zur Arithmetik und Algebra. 8., durchges. Aufl. 147 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. 80 Pf.

In der handlichen Ausgabe der Sammlung Göschen wird hier die Schul-Arithmetik in dem Umfange, wie sie in den deutschen höheren Schulanstalten zurzeit gelehrt wird, dargeboten. Ein Schulbuch im gewöhnlichen Sinne ist es zwar nicht, doch vollständig genug, um als Übungs- und Wiederholungsbuch neben einem Lehrbuche dienen zu können. Der Verfasser, dem wir im Jahresberichte schon begegnet sind, hat es insbesondere verstanden, überall das Wesentliche herauszuheben. Daß er damit auch schon Anklang gefunden hat, beweist die nötig gewordene dritte Auflage des Büchleins.

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

1. Dr. **Robert Burg**, Oberl., Sammlung algebraischer Aufgaben für gewerbliche und technische Lehranstalten nebst einer Abhandlung über das Stabrechnen. Im Auftrage des Schulvorstandes der städtischen gewerblichen Fortbildungsschule zu Frankfurt a. M. verfaßt. Frankfurt a. M. 1901/1905, F. B. Auffarth.
Erstes Heft. Einführung in die Buchstabenrechnung; die vier Grundoperationen einschließlich Potenzierung; Aufsuchen der Quadratwurzel und Kubikwurzel. 49 S. 60 Pf.

Zweites Heft. Gleichungen ersten Grades mit einer und zwei Unbekannten; Verhältnisse und Proportionen; Wurzeln; rein quadratische Gleichungen. 50 S. 60 Pf.

Drittes Heft. Allgemeine Potenzen und Logarithmen; Gleichungen (2. Teil); Verhältnisse und Proportionen (2. Teil); vollständige quadratische Gleichungen. 52 S. 75 Pf.

Viertes Heft. Gleichungen (3. Teil); Proportionalität; Vermischte Aufgaben; Summen; Exponentialgleichungen, geometrische Reihen; Zinseszins. 52 S. 75 Pf.

Fünftes Heft. Stabrechnen mit Rechenstab und Uhr. 52 S. 75 Pf.

2. Dr. **Robert Burg**, Tabellenheft zur Sammlung algebraischer Aufgaben für gewerbliche und technische Lehranstalten. (Heft 1 und 2.) Quadrat- und Kubikzahlen. Kreisumfänge und -Inhalte. Mantissen der Logarithmen. Quadratwurzeln und Kubikwurzeln. 20 S. Ebenda 1901. 30 Pf.

In den „Vorbemerkungen" zum ersten Hefte heißt es: „Für eine Sammlung algebraischer Aufgaben für gewerbliche und technische Lehranstalten erblickt der Verfasser ein wesentliches Erfordernis darin, daß die Textaufgaben dem Interessenkreise der Schüler entsprechen. Eine Folge dieser Forderung ist, daß ein großer Teil der Textaufgaben andere Unterrichtsfächer, insbesondere die Geometrie, Physik, Mechanik und Festigkeitslehre berühren muß."

Das ist ein durchaus richtiger Gesichtspunkt. Und anders ließe sich überhaupt nicht einsehen, weshalb die betreffenden Lehranstalten besonderer Aufgabensammlungen benötigten. Da die Ausführung in jedem der 4 Hefte dem Gesichtspunkte entspricht, außerdem auch überall eine vom Leichten zum Schweren fortschreitende Zusammenstellung der Aufgaben zu finden ist, so werden diese Hefte hiermit empfohlen.

Eine besondere Stellung in der Sammlung nimmt das 5. Heft ein, dessen Aufgabe es ist, in das „Stabrechnen mit Rechenstab und Uhr" einzuführen und darin zu üben. Wahrscheinlich wissen viele Leser nicht, welche Bewandtnis es mit dem Stabrechnen hat. Es würde aber zuweit führen, wollte ich an dieser Stelle näher darauf eingehen. Und so muß ich schon auf das Heft selbst verweisen. Nur soviel sei bemerkt: Es handelt sich um eine bessere, sichere Verwertung des logarithmischen Rechnens unter Anwendung eines neuen, patentierten Apparates, der sich „Rechenstab-Uhr mit zweifacher Skala" nennt. Dadurch gelingt es, einfache und zusammengesetzte Multiplikations- und Divisionsaufgaben, auch Verbindungen beider zu lösen, indem — wie mit Hilfe der Logarithmentafeln — einfachere Ausdrücke gewonnen werden, die dann meist nur noch mit einer Potenz von 10 zu multiplizieren oder durch eine solche zu dividieren sind. Auch Quadrate und Quadratwurzeln, Kuben und Kubikwurzeln, höhere Potenzen und Wurzeln können mit Hilfe des Rechenstabes gefunden, trigonometrische Rechnungen damit ausgeführt werden.

Das unter Nr. 2 aufgeführte Tabellenheft bringt 1. Quadrat- und Kubikzahlen der ganzen Zahlen von 1—999, 2. Kreisumfänge und Kreisinhalte für die ganzzahligen Durchmesserwerte von 1—999, 3. Vierstellige Mantissen der dekadischen Logarithmen der ganzen Zahlen von 100—999 und 4. Quadratwurzeln und Kubikwurzeln der ganzen Zahlen von 1 bis 119. Diese Tabellen werden bereits im 1. Hefte der Sammlung erläutert und in diesem und den folgenden Heften fleißig und erfolgreich verwertet.

Es dürfte auch für Schulmänner an Lehranstalten mit allgemeinen Bildungszielen von Interesse sein, zu sehen, wie sich der mathematische

Unterricht gestaltet, wenn ganz bestimmte praktische Gesichtspunkte dafür maßgebend sind.

3. **Alexander Doerr**, Oberlehrer, und **Emil Hesse**, ord. Lehrer, Handelskorrespondenz zu den methodisch geordneten Geschäftsgängen für den Buchhaltungsunterricht. IV u. 68 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 80 Pf.

Vorliegendes Schriftchen kommt denjenigen kaufmännischen Lehranstalten entgegen, welche aus Überzeugung oder durch die Organisation genötigt sind, eine Konzentration der sogenannten kaufmännischen Fächer, besonders der Buchhaltung, der Korrespondenz, anzustreben. Soweit hierbei rechnerische Fragen zu lösen sind, entspricht die Ausführung allen billigen Erwartungen. Auch ist die methodische Seite der Behandlung hinreichend beachtet worden. Das gut ausgestattete und nicht zu teure Schriftchen kann daher von diesem Standpunkte aus empfohlen werden.

4. **Oskar Fiebig**, Rektor, Rechenbuch für Mädchenfortbildungsschulen. VI u. 178 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Der Verfasser bricht zunächst eine Lanze für die nicht recht vorwärtswollende Errichtung von Mädchen-Fortbildungsschulen. Er hofft für sie viel von der Frauenbewegung und den Forderungen der Volkswirtschaftslehre. Dann fährt er fort: „Diese Gedanken waren die Leitpunkte, welche dem Verfasser des vorliegenden Rechenbuches das Ziel steckten, und denen er gerecht zu werden suchte. Neben der allgemeinen geistigen Fortbildung der weiblichen Jugend will daher das Buch die Schülerinnen hauswirtschaftlich, gewerblich und kaufmännisch ausbilden helfen und sie lehren, ihre Kräfte praktisch zu betätigen, ohne das Wesen des Weibes und dessen wahren Beruf aus dem Auge zu verlieren."

Das ist nicht wenig, und es wird manchen Leser geben, der die Meinung vertritt, das kann der Rechenunterricht in Fortbildungsschulen nicht leisten. Nun, es wird hauptsächlich von den Sachgebieten und angewandten Aufgaben abhängen, wenn man den Verfasser beim Worte nimmt. Und da muß demselben zugestanden werden, daß er sich ernstlich bemüht hat, Besseres zu bieten, als bisher geboten wurde. Indessen es muß noch viel mehr, als geschehen, die psychologische Seite der Sache zur Geltung gebracht, das Interesse der weiblichen Jugend geweckt und genährt werden, um das hohe Ziel, das der Verfasser sich selbst steckt, erreichen zu können. Auf Einzelheiten einzugehen, liegt bei solchem Sachstande zunächst keine Veranlassung vor. Noch nicht vollkommen, ist die Arbeit sicher vervollkommnungsfähig. Und so sei sie denn der Beachtung der beteiligten Kreise bestens empfohlen. Das Buch ist gut ausgestattet und nicht teuer.

5. **Wilhelm Gucks**, Gewerbeschul-Lehrer, u. **Emil Jurthe**, Ingenieur, unter Mitwirkung von **H. Neuschäfer**, Direktor, Rechenbuch für Metallarbeiterklassen an gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen. I. Teil. 79 S. Frankfurt a. M. 1906, F. V. Auffarth. 75 Pf.

Die Verfasser wollen ihre Schüler durch das Rechnen tüchtig machen für den Konkurrenzkampf im Erwerbsleben. Dazu soll ihnen das beste Mittel dienen, welches es gibt, das Interesse der Schüler für das Rechnen. Wie dieses aber gewinnen? „Das ganze gewerbliche Leben vom ersten Tage der Lehrzeit bis ins reife Alter des selbständigen Meisters

bietet reichen Stoff zur rechnerischen Ausbeute, und gerade die wertvollsten Gebiete bleiben unberücksichtigt, wenn man sich von der systematischen Anordnung bestimmen läßt. Wenn aber die Vorgänge, die dem Handwerker und dem Gewerbetreibenden in den verschiedenen Stadien seines Werdeganges entgegentreten, im Unterrichte nach der rechnerischen Seite beleuchtet und die hier in Betracht kommenden Erwägungen und Ermittelungen in entsprechender Weise angestellt werden, dann öffnen sich dem jungen Menschen die Augen für Verhältnisse, denen er bisher verständnislos gegenüberstand. Er begreift den Zusammenhang von Handgriffen und bis dahin nur mechanisch befolgten Regeln und beginnt, seine Arbeit zu durchdenken. Wenn sich hierbei ein Mangel an Rechenfertigkeit bei ihm herausstellt, so wird er sich dessen Beseitigung durch erneute Übung gerne angelegen sein lassen."

So etwas liest man gern, denn es ist richtig und verspricht sichern Erfolg — wenn es befolgt wird. Damit aber beginnen zugleich die Schwierigkeiten, und auch die vorliegende Arbeit zeigt, daß auf einen Hieb kein Baum fällt. Die Idee der Verfasser ist selbstredend nicht neu. Sie geben ihr aber neuen und guten Ausdruck und führen sie durch ihre Arbeit, welche deshalb die volle Beachtung beteiligter Kreise verdient, der Verwirklichung ein gut Stück weiter entgegen. Das Heft ist gut ausgestattet, sein Preis ein angemessener.

6. **Wilhelm Maaß**, Landessekretär, Die Deutsche Arbeiterversicherung als Lehrstoff in den Schulen. 48 S. Leipzig 1905, J. Klinkhardt. 80 Pf.

Der Verfasser ist der Ansicht, daß der Unwissenheit über die Versicherungsgesetze, die bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern noch immer herrscht, durch die Schule entgegengearbeitet werden müsse. Er erwähnt auch, daß die Unterrichtsverwaltungen dieses wollen, und daß das Reichsversicherungsamt der Verbreitung der Kenntnis der sozialen Gesetzgebung sympathisch gegenüberstehe. Dann fährt er fort: „Es liegt auf der Hand, daß es für die Lehrerschaft bei ihrer an sich schon anstrengenden, vielseitigen Tätigkeit außerordentlich schwierig ist, sich auf diesen umfangreichen, ihr fernliegenden Gebieten vorzubereiten." Und so soll denn sein Heftchen „der Lehrerschaft als Anleitung dienen". Was soll man dazu sagen? Es ist gewiß recht freundlich von dem Herrn Landessekretär, den Lehrern helfen zu wollen, indessen — er hätte sich nicht zu sorgen brauchen, die Lehrer haben sich seit vielen Jahren bereits selbst geholfen. Es gibt von ihnen mehr als hundert Anleitungen und Aufgabensammlungen zu den deutschen Arbeiterversicherungen, und unter diesen nicht wenige recht gute, die besonders in methodischer Hinsicht die vorliegende erheblich übertreffen. Was die sachliche Richtigkeit betrifft, so ist gegen die Maaßsche Schrift nichts einzuwenden. Auch ihre Beispiele sind gut gewählt. Die Ausstattung des Heftchens ist gut, der Preis aber ziemlich hoch.

7. **Wilhelm Ortlieb**, Handwerkerschullehrer, Praktische Buchführung. Breslau 1905, F. Hirt.

Heft 5. Für Bäcker und Konditoren (Pfefferküchler). 48 S. 80 Pf.
„ 6. Für Fleischer und Wurstmacher. 48 S. 80 Pf.
„ 7. Für Schneider. 48 S. 80 Pf.
„ 8. Für Maler, Anstreicher und Lackierer. 48 S. 80 Pf.
„ 9. Für Mechaniker, Optiker und Elektrotechniker. 48 S. 80 Pf.
„ 10. Für Schmiede und Stellmacher (Wagenbauer). 48 S. 80 Pf.
„ 12. Für Töpfer und Ofenbauer. 48 S. 80 Pf.

8. **Wilhelm Ortlieb**, Handwerkerschullehrer, Geschäftsvorfälle zur gewerblichen Buchführung für die Hand der Schüler. Breslau 1905, F. Hirt.
   Heft 5. Für Bäcker und Konditoren (Pfefferküchler). 16 S. 15 Pf.
   „ 6. Für Fleischer und Wurstmacher. 16 S. 15 Pf.
   „ 7. Für Schneider. 16 S. 15 Pf.
   „ 8. Für Maler, Anstreicher und Lackierer. 16 S. 15 Pf.
   „ 9. Für Mechaniker, Optiker und Elektrotechniker. 16 S. 15 Pf.
   „ 10. Für Schmiede und Stellmacher (Wagenbauer). 16 S. 15 Pf.
   „ 12. Für Töpfer und Ofenbauer. 16 S. 15 Pf.

Die unter Nr. 7 angezeigten Hefte sind „nach ministerieller Vorschrift zum Gebrauch für Meisterprüfungs-Kommissionen, Gewerbetreibende, Fortbildungs- und Fachschulen, Meister- und Gesellenkurse, sowie zum Selbstunterrichte für die Meister und Gesellenprüfung" bearbeitet, die unter Nr. 8 „nach ministerieller Vorschrift zum Gebrauche für Einzel- und Klassenunterricht in gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen, in Meister- und Gesellenkursen, sowie zum Selbstunterricht."

Die vorhergehenden Hefte beider Sammlungen sind in den Jahresberichten für 1903 und 04 besprochen worden. Da die vorliegenden Hefte nach denselben Grundsätzen wie jene bearbeitet sind, so wird auf die früheren empfehlenden Besprechungen zurückverwiesen.

9. **Emil Rasche**, Schuldirektor, Der Geschäftsaufsatz und die Buchführung als Konzentrationsstoff für den Fortbildungsschulunterricht, sowie Lehrstoffe aus den Geschäftsgängen von 12 weiteren Gewerbebetrieben. 2. Nachtrag. (Buchführung, einen 3monatigen Lehrgang umfassende mit Kalkulationen, sowie für die bisher 28 Gewerbe einen 2. und 3. Monat der Buchführung.) 311 S. Meißen 1905, H. W. Schlimpert. 3 M.

Um Anlage und Ausführung des Werkes zutreffend beurteilen zu können, müßte es vollständig vorliegen. Hier haben wir es nur mit dem 2. Nachtrage zu tun, der zu 28 vorhergegangenen Gewerbebetrieben noch weitere 12 fügt. Soweit das Rechnen in Frage kommt, handelt es sich um die jedem Gewerbebetriebe eigentümlichen Sachen und Sachverhältnisse, um zutreffende Preisangaben, die bei Einkäufen üblichen Mengen und Maße, die Form der Kostenberechnungen u. a. m. Der Verfasser hat es sich angelegen sein lassen, in dieser Hinsicht weitgehenden Anforderungen zu entsprechen. Und so verdient seine mühevolle Arbeit sicher die Beachtung der Kreise, für welche sie bestimmt ist.

10. **Emil Rasche**, Schuldirektor, Aufgaben zum Geschäftsaufsatz und zur Buchführung in Fortbildungsschulen und Gewerbeschulen für die Hand der Schüler. Im Anschlusse an die Musterbücher zu den Arbeitsheften für Fortbildungsschüler bearbeitet. Meißen 1905, H. W. Schlimpert.
   Heft 1. Das Tischlergewerbe. 12 S. 15 Pf.
   „ 28. Das Glasergewerbe. 12 S. 15 Pf.
   „ 29. Das Holzbildhauergewerbe. 16. S. 15 Pf.
   „ 31. Das Brauereigewerbe. 10 S. 15 Pf.
   „ 32. Das Kürschnergewerbe. 10 S. 15 Pf.

Jedes dieser Heftchen ist für 3 Monate angelegt und bringt Bestellungen, Kostenanschläge und Buchführung. Letztere bildet den Hauptinhalt. Sie ist einfach, übersichtlich und ausreichend gehalten. Die Heftchen, welche auch gut ausgestattet und billig sind, können daher empfohlen werden.

11. **Valerian Schestauber**, Professor, Das Übungskontor. Der Manufakturwarenbranche entnommene Geschäftsfälle, als Grundlage für das Übungs-(Muster-)kontor an zweiklassigen Handelsschulen. Mit Berücksichtigung neuester Verhältnisse zusammengestellt. 48 S. Wien 1905, A. Pichler's Wwe. & Sohn. 1 K.

Eine rein sachlich gehaltene, für praktische Bedürfnisse bestimmte

Schrift, deren Inhalt sich aus dem Titel ergibt. Sie kann wegen ihrer Vielseitigkeit und Genauigkeit empfohlen werden.

12. **Rudolf Schiller**, Prof., Aufgabensammlung für kaufmännische Arithmetik. 6. Aufl. VI u. 208 S. Ebendas. 1905. Geb. 2 K.

Leider fehlt es hier an jeder orientierenden Auslassung des Verfassers, so daß man nicht einmal erfährt, für welche Lehranstalten seine Sammlung bestimmt ist. Der Inhalt gliedert sich nach 8 Abschnitten: Rechnen mit unbenannten Zahlen, Rechnen mit benannten Zahlen, Verhältnis- und Proportionsrechnungen, Warenrechnungen und Kalkulationen (leichtere Fälle), Zinsenrechnungen, Diskontrechnung und Berechnung des Kontokorrente, der Sparkassabücher und Postsparkassenkonti, Berechnung von Münzen, Valuten, Devisen und Effekten nach dem Wiener Kursblatte, Warenrechnungen und Kalkulationen (schwierigere Fälle). Das ist das Pensum, welches der sogenannten kaufmännischen Arithmetik hergebrachtermaßen überall zugewiesen zu werden pflegt. Auch sonst begegnet man in dem Buche der üblichen Anlage und Ausführung, und da bereits die 6. Auflage verzeichnet wird, darf man es wohl zu den bessern Arbeiten seiner Art rechnen. Die Ausstattung ist eine gute, der Preis kein zu hoher.

13. Dr. **Ludwig Voigt**, Handelsschul-Dir., und **Alexander Doerr**, Oberl., Handelsbetriebslehre. 2. Teil: Bankgeschäft und gewerbliche Unternehmungen. VI u. 75 S. Leipzig 1905, B. G. Teubner. 1,20 M.

Die vorliegende Schrift gehört der „Sammlung kaufmännischer Unterrichtsbücher" an, welche Direktor Dr. Ludwig Voigt herausgibt. Da der erste Teil nicht mit vorliegt, muß die Besprechung bis zum Eintreffen desselben vertagt werden.

14. **Karl Wallantschek**, Prof., Ergänzungshefte zu Gruber-Wallantscheks Lehrbuch der gewerblichen Buchführung. III. Die Buchhaltung des Herrenschneiders bearb. vom Herausgeber und von Wilhelm Neckam, Fachlehrer. Mit hohem Ministerial-Erlaß vom 20. Oktober 1905, Z. 37,670 zulässig erklärt. 79 S. Wien 1906, Franz Deuticke. Geh. 80 h.

Da das Grüber-Wallantscheksche Lehrbuch der gewerblichen Buchführung nicht mit vorgelegt worden ist, läßt sich auch nicht beurteilen, inwieweit das vorliegende, aus der Sammlung herausgegriffene Heft seiner Bestimmung entspricht. Es muß deshalb vorläufig bei der einfachen Anzeige bewenden. Nur so viel sei bemerkt: der Inhalt des Heftes ist ein vielseitiger, berücksichtigt nach einer allgemeinen Einleitung den Klein- und Mittelbetrieb und schließt mit einschlägigen Übungsaufgaben.

15. **Karl Wenzel**, Handelsschulleiter, Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. Drei Teile. 2. Teil. 3. verb. Aufl. 111 S. Hannover 1905, C. Meyer. 80 Pf.

Die 2. Auflage des vorliegenden 2. Teiles wurde im Jahresberichte für 1903 besprochen. Da die neue Auflage mit der vorigen allenthalben übereinstimmt, ist nicht einzusehen, weshalb sie unter der Flagge „verbesserte Auflage" segelt.

16. **Ernst Zeißig**, Fortbildungsschul-Dir., Wechsellehre für Fortbildungsschulen, sowie zum Selbstunterrichte für Gewerbtreibende. 35 S. Meißen 1903, H. W. Schlimpert. 50 Pf.

Im Vorworte heißt es: „Wechsel, die früher nur im kaufmännischen Verkehre Verwendung fanden, sind in neuerer Zeit auch in Gewerbebetrieben ein nicht zurückzuweisendes Zahlungsmittel geworden. Der Fortbildungs-

schule fällt daher die Aufgabe zu, ihre Schüler wenigstens in den Klassen, in welchen Buchführungsunterricht erteilt wird, mit dem Wesen des Wechsels, nicht nur mit der äußeren Form desselben, bekannt zu machen." Dem kann man beipflichten. Es wäre dann aber zu empfehlen, die methodische Behandlung der Sache mehr hervortreten zu lassen. Was der Verfasser bietet, ist ein rein sachlich gehaltener Abriß der Wechsellehre mit eingestreuten Beispielen. Klar und richtig, dabei übersichtlich, ist das Gebotene. Und so dürfte es auch manchem Fortbildungsschullehrer willkommen sein. Ausstattung und Preis geben zu keinen Ausstellungen Anlaß.

V. Für weitergehende Studien.

1. **G. Grimsehl**, Prof., Angewandte Potentialtheorie in elementarer Behandlung. I. Bd. Mit 74 Fig. VII u. 219 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 6 M.

Vorliegende Schrift, der 38. Band der in den Jahresberichten schon mehrfach aufgetretenen „Sammlung Schubert", behandelt die allgemeinen Grundlagen der Potentialtheorie und die Anwendung der Potentialtheorie auf physikalische Erscheinungen und Probleme aus der Lehre von der Gravitation und aus der Elektrostatik.

Das Besondere daran ist die möglichst elementare Darstellung, welche Lesern, denen die Behandlung schwieriger mathematischer Probleme und Ableitungen ferner liegt, entgegenkommt. Allerdings wird auch von den Elementen der Infinitesimalrechnung dann Gebrauch gemacht, wenn die ganz elementare Herleitung sich zu schwerfällig erweist. Indessen geschieht das stets in so klarer und faßlicher Weise, daß dadurch niemand zurückgeschreckt werden wird. Die Herleitung des Potentials erfolgt aus dem Arbeitsbegriffe, also auf physikalischem Wege, was jedenfalls der Anlage des Buches entspricht.

Die Ausstattung des handlichen Buches ist eine recht gute, der Preis in Rücksicht auf den Gegenstand und die zu erwartende Nachfrage jedenfalls ein angemessener.

2. Dr. **J. Horn**, Prof., Gewöhnliche Differentialgleichungen beliebiger Ordnung. X u. 391 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 10 M.

Es liegt hier der 50. Band der „Sammlung Schubert" vor. Er darf als Ergänzung des 13. Bandes derselben Sammlung gelten. Dort werden nur algebraische Differentialgleichungen 1. Ordnung und lineare Differentialgleichungen 2. Ordnung behandelt. Hier treten insbesondere auch Differentialgleichungen höherer Ordnungen auf. Die Behandlung setzt Leser voraus, welche über die Infinitesimalrechnung, die Elemente der Theorie der Funktionen einer komplexen Veränderlichen und die Determinantentheorie verfügen. Für einige Paragraphen sind auch Kenntnisse der elliptischen Funktionen und von Teilen der analytischen Mechanik erforderlich. Studierenden der Mathematik und denen, die sich sonst für den Gegenstand interessieren, kann das reichhaltige Buch, welches seinen Stoff übersichtlich geordnet vorführt, in klaren Entwickelungen und Beispielen behandelt und auch das methodische Moment nicht verabsäumt, bestens empfohlen werden.

Die Ausstattung ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

3. Dr. **Fr. Junker**, Prof., Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung. Mit 46 Figuren im Text. 2. Aufl. 129 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das der handlichen „Sammlung Göschen" angehörende Büchlein

verbreitet sich in 6 Abschnitten über folgende Stoffe: Ableitungen und Differentiale erster Ordnung, desgleichen höherer Ordnung, Reihenentwicklung der Funktionen, Unbestimmte Formen, Maxima und Minima der Funktionen, Anwendung der Differentialrechnung auf die Geometrie.

Es bringt im ganzen 462 Aufgaben mit Auflösungen. Soweit erforderlich, werden einzelnen Gruppen derselben Erläuterungen vorausgeschickt. Auswahl und Anordnung der Aufgaben lassen das Büchlein recht brauchbar erscheinen. Die Ausstattung ist die bekannte Göschensche, der Preis ein außerordentlich niedriger.

4. **W. Franz Meyer**, Differential- und Integralrechnung. 2. Band: Integralrechnung. Mit 36 Fig. XVI u. 443 S. Leipzig, 1905, G. J. Göschen. 10 M.

Es handelt sich hier wieder um einen Band, den 11., der „Sammlung Schubert", welcher zugleich den 2. Band eines Gesamtwerkes bildet, dessen 1. Band im Jahresberichte für 1901 besprochen worden ist. Das günstige Urteil, welches dort über den 1. Band (die Differentialrechnung) gefällt wurde, kann vollinhaltlich auf den 2. Band (die Intregralrechnung) übertragen werden. Insbesondere ist die Arbeit als „Einführung" in ihren Gegenstand zu empfehlen, da sie sich durch Klarheit, Übersichtlichkeit und gute methodische Art vor vielen andern, denselben Gegenstand behandelnden Arbeiten auszeichnet.

5. Dr. **Hermann Schubert**, Prof., Auslese aus meiner Unterrichts- und Vorlesungspraxis. Leipzig 1905, G. J. Göschen.
   1. Band. Mit 17 Fig. 239 S. 4 M.
   2. Band. 218 S. 4 M.

Der unermüdlich tätige Verfasser, der Herausgeber der „Sammlung Schubert", bietet uns hier Früchte einer 35jährigen Schul- und einer 28jährigen Vorlesungspraxis. Dazu „Auslese". Sein Streben geht dahin, das mathematische Studium zu vereinfachen, zu erleichtern und eben dadurch zu verallgemeinern. Dieser Zug charakterisiert ja bekanntlich seine ganze „Sammlung". Mehr noch aber tritt er hier in der „Auslese" hervor. Es heißt da bezeichnend: „Die mathematische Didaktik sollte sich nicht auf oft erfolglose Verbesserungsvorschläge bezüglich der Verteilung und der Ausdehnung des Lernstoffes beschränken, sondern sollte umgekehrt die Pflicht fühlen und erfüllen, den zu bewältigenden Lernstoff so einfach und zugänglich zu gestalten, daß auch der minder begabte Schüler in der nun einmal von oben herab vorgeschriebenen Zeit mehr lernt und begreift, als es bisher der Fall war." Und so denkt er bei Herausgabe der vorliegenden Arbeit besonders an jüngere Fachgenossen, diese zur Nachfolge anregend.

Der 1. Band beginnt mit der elementaren Berechnung der Logarithmen auf der untersten Stufe (Untersekunda), fährt fort mit der Siebzehnteilung des Kreises, der Entdeckung des jugendlichen Gauß, behandelt auch physikalische Probleme und schließt mit einem Abschnitte über Kreise und Kugeln. — Der 2. Band bringt die Ganzzahligkeit in der algebraischen Geometrie, Kettenbrüche und Zahlentheorie, zuletzt die vielstellige Berechnung der Logarithmen auf höherer Stufe (Prima), aber ohne logarithmische Reihen. —

Ich habe lange keine mathematische Schrift gelesen, welche mich in so hohem Maße interessiert und wahrhaft erfreut hätte, wie die „Auslese". Und so glaube ich sie insbesondere allen pädagogisch-mathematisch gebildeten Lesern auf's wärmste empfehlen zu sollen.

Dabei möge nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Verlagshandlung das Ihre dazu beigetragen hat, das Werk vor andern mathematischen Werken auszuzeichnen: Es hat einen so geschmackvollen Einband erhalten, daß es als Schmuckbuch gelten kann.

B. Geometrie.

I. Für Volks- und Bürgerschulen.

Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

1. **W. Henck**, Rektor, u. **B. Traudt**, Lehrer, Praktische Formen- und Raumlehre für Volksschulen. Mit zahlr. in den Text eingedr. Fig. Ergänzungsheft zu jedem Rechenwerk. 48 S. Jena 1905, Thür. Verlagsanst. 45 Pf.

Die Verfasser beziehen sich auf eine Verfügung der Königlichen Regierung zu Düsseldorf, nach welcher „die Auswahl des geometrischen Stoffes so getroffen werden soll, daß alle Belehrungen und Übungen neben ihrem formalen Werte auch eine Bedeutung für die künftige Lebenspraxis der Schüler haben". Es tut ja der Sache keinen Abbruch, wenn jemand die Daseinsberechtigung einer Druckschrift auf eine derartige Verfügung zurückführt. Besser aber ist es doch, wenn aus dem Wesen des Gegenstandes und den gegenwärtigen Bedürfnissen des Schülers heraus Anlage und Ausführung einer Schulschrift sich ergeben. Und darauf sind die Verfasser erfreulicherweise auch bedacht gewesen. Denn sie knüpfen sachlich an das Nächstliegende an und schreiten unter steter Berücksichtigung der natürlichen Entwickelung der geometrischen Formen und Formenverhältnisse weiter. Etwas systematisch ist zwar das Ganze noch, aber das drängt sich doch nicht in den Vordergrund. Die zahlreichen Aufgaben sind gut ausgewählt und wohl geeignet, das Interesse des Schülers zu erwecken und zu erhalten. Bei guter Ausstattung ist der Preis des Heftes ein sehr niedriger.

2. Dr. **Theodor Krausbauer**, Kreisschulinspektor, Zeichnende Raumlehre für Volksschulen. Leitfaden herausgegeben unter Mitwirkung von Rektor Fedtke und Rektor Schwarzer. Mit 89 Abbild. 60 S. Lissa i. P. 1905, F. Ebbecke. 1 M.
3. — — Zeichnende Raumlehre für Volksschulen. Schülerhefte. Ausgabe A. Ebenda.
   Heft 1. 16 Blatt. 20 Pf.
   Heft 2. 16 Blatt. 20 Pf.
4. — — Zeichnende Raumlehre für Volksschulen. Schülerheft. Ausgabe B. 24 Blatt. Ebenda. 30 Pf.

Leider fehlt ein erklärendes Begleitwort. Die Anlage ist die althergebrachte: Linien und Winkel. Flächen. Von den Körpern. Die Ausführung nimmt die Selbsttätigkeit der Schüler durch Konstruieren, Messen, Abschätzen und Berechnen fleißig in Anspruch. Das mag ja auch zu Ergebnissen führen. Ein methodischer Fortschritt liegt darin aber nicht vor. Und das befremdet bei dem Verfasser der Twiehausenschen Bücher nicht wenig. Sollte er wirklich für den Geometrieunterricht nichts Besseres zu bieten haben? Möglich, daß die Schulverhältnisse seines derzeitigen Wirkungskreises die rückständige Art bedingten. Ein erklärendes Begleitwort würde schließlich alle Fragen und Bedenken beseitigt haben.

Der Leitfaden ist für die Lehrer geschrieben, die Schülerhefte sind in der Hauptsache Zeichenhefte, bzw. Konstruktionshefte. Jede Seite bringt vorgedruckte Aufgaben, meist Konstruktionsaufgaben, mit den er-

forderlichen Linien, Winkeln und Flächen. Manche werden das „praktisch" nennen. Ich finde es einseitig und einengend.

5. **C. Mußmacher**, Rektor, Lehrbuch der Geometrie für Mittelschulen. Mit 73 Fig. im Text. 58 S. Leipzig 1905, Rengersche Buchh. 80 Pf.

Unter „Mittelschulen" sind hier die in Preußen bestehenden höheren Volksschulen mit fremdsprachlichem und erweitertem mathematischen Unterrichte zu verstehen. Diese Mittelschulen beginnen mit einem Vorkursus, welcher die geometrische Formenlehre behandelt. Dieser Vorkursus wird hier vorausgesetzt, und es wird der Hauptwert auf Beweisführung und Lösung von Konstruktionsaufgaben gelegt. Die Beweise sind kurz gehalten und stützen sich zumeist auf die Anschauung. Die Konstruktionsaufgaben treten als Anwendungen auf. Geometrische Rechenaufgaben fehlen, weil, wie der Verfasser meint, die Rechenbücher solche in genügender Zahl enthalten.

Wem mit einem derartigen Büchlein gedient ist, der möge das vorliegende nehmen. Er findet darin alles in der althergebrachten Weise, und das hat ja auch — manches für sich.

II. Für Lehrerbildungsanstalten.

a) Methodische Schriften.

1. **A. Genau**, Seminaroberlehrer, Geschichte und Methodik der Raumlehre für Seminaristen und Lehrer. IV u. 96 S. Gotha 1905, E. F. Thienemann. 1,40 M.

Eine Ergänzungsschrift zu der von dem Verfasser in Gemeinschaft mit Gründer bearbeiteten Geometrie für Lehrerbildungsanstalten. Sie ist als Lernmittel für Seminaristen und Führer für Lehrer gedacht. Auch soll sie ein Hilfsmittel bei der Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung und die Rektoratsprüfung sein.

Die Geschichte wird auf 27 Seiten in übersichtlicher, kurzer Form behandelt und genügt allenfalls bescheidenen Ansprüchen. Die Methodik erstreckt sich auf a) Allgemeines und b) Besonderes. Der Verfasser hat im wesentlichen nur die Bedürfnisse der Volksschule im Auge, weist zwar auf neuere Errungenschaften innerhalb seines Faches hin, hält es schließlich aber doch mit dem Hergebrachten. „Man bleibe, das ist meine Ansicht, bei der früheren Anordnung des Stoffes, behandle jedoch die geometrischen Objekte unter steter Bezugnahme auf die Natur und das Menschenleben." Das ist eine halbe Maßregel; neuer Most in alten Schläuchen. Und schließlich sucht man in dem „besonderen Teile" auch noch vergeblich nach dem neuen Moste. Oder soll der Seminarist, bzw. Lehrer diesen selbst in die alten Schläuche füllen?

b) Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

1. **Ludwig Baur**, Prof., Methodisch geordnete Aufgaben aus dem Gebiete der Planimetrie und Stereometrie mit Angabe und Begründung der Berechnungsformeln für Schul- und Selbstunterricht. VI u. 167 S. Stuttgart 1905, J. F. Steinkopf. Geb. 3 M.

Der Titel gibt zwar nicht an, für welche Schulen das Buch bestimmt ist; da der Verfasser aber Seminarlehrer ist, darf man wohl annehmen, daß er in erster Linie seine eigene Schulgattung im Auge hatte. Und schließlich sagt auch das Vorwort, daß die vorliegende Auf-

gabensammlung sein Rechenbuch (vergleiche den vorigen Jahresbericht) für Präparandenanstalten ergänzen soll. Die Sammlung besteht aus zwei Teilen: 1. Teil: Planimetrie. 2. Teil: Stereometrie. Das Vorwort schließt: „Was endlich die Auswahl der Aufgaben anbetrifft, so ist der größte Teil derselben von dem Verfasser im Laufe der Jahre gesammelt worden; doch wurden passende Beispiele auch anderen mathematischen Werken entnommen." Soll das ein Gesichtspunkt oder Grundsatz sein, nach dem die Stoffauswahl erfolgte?

Jede Aufgabengruppe wird eingeleitet. Für die planimetrischen Aufgaben bestehen die Einleitungen meist nur aus Formeln und Angaben für die Lösungen, für die stereometrischen Aufgaben erweitern sie sich derart, daß sie ein Lehrbuch ersetzen. Die Anordnung der Aufgaben erfolgte nach rein geometrischen Gesichtspunkten; sachliche Zusammenhänge blieben unbeachtet. Da die Sammlung eine sehr reichhaltige ist, gestattet sie Auswahl.

In einem Anhange werden die Resultate mitgeteilt, eine Einrichtung, die besonders dem Selbstunterrichte entgegenkommt. Die Ausstattung des Buches ist eine gute, der Preis ein angemessener.

2. **Karl Erdmann**, Anfangsgründe der ebenen Geometrie verbunden mit einer Aufgabensammlung. II. Teil. Mit 212 in den Text eingedruckten Figuren. VIII u. 163 S. Dresden 1905, Bleyl & Kaemmerer. Geb. 2,55 M.

Der I. Teil wurde im vorigen Jahresberichte besprochen. Dort ist auch angegeben, weshalb das Buch den Lehrerbildungsanstalten zugeteilt wurde. Der hier vorliegende II. Teil zeigt denselben Charakter wie der erste: Lehrhafte Art, ausführliche — zuweilen breite — Darstellung, Streben nach Vollständigkeit, überall aber viel Sorgfalt und Liebe zum Gegenstande. Der Verfasser gehört zu denjenigen Autoren, welche mit dem, was sie darbieten, ein Stück der eigenen Persönlichkeit verbinden. Es ist, als ob man ihn bei der Arbeit sähe. Solche Arbeiten haben für den Psychologen sehr viel Anziehendes. Aber dazu sind sie schließlich doch nicht da. Und so möchte man dem Verfasser wohl raten, künftighin sich kürzer zu fassen, sich in der Stoffauswahl größere Beschränkung aufzulegen, nicht alles drucken zu lassen, was er weiß, sondern vieles davon dem Leser und Lehrer zu überlassen. Mit andern Worten: Die zweite Auflage seines Buches möchte eine verbesserte verkürzte, nicht erweiterte sein. Hierüber noch, was der II. Teil bringt: Flächenvergleichung, -verwandlung und -messung; Ähnlichkeitslehre; Konstruktionen, die sich darauf stützen; Linien am Kreise; regelmäßige Vielecke; Kreisberechnung. Dazu ein Anhang: Harmonische Punkte und Strahlen; die Potenzlinie zweier Kreise; Ähnlichkeitspunkte zweier Kreise; Pole und Polaren am Kreise; Sätze von Pascal und Brianchon. — Man sieht schon hieraus: der Verfasser hat seine Lieblingsstoffe — und diese eben muß er (so paradox es klingen mag) los werden. —

3. **R. Seydler**, Seminarlehrer, Raumlehre für Präparandenanstalten. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearbeitet. Mit 163 Abbild. 8. Aufl. VIII u. 155 S. Breslau 1905, H. Handel. Geb. 2 M.

Der Verfasser ist den Lesern des Jahresberichtes nicht unbekannt. Seine bereits in 8. Auflage erscheinende Raumlehre ist aber, soviel zu ersehen, darin noch nicht besprochen worden.

Die erste Auflage erschien 1892. Inzwischen kamen die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 heraus. Das bedingte eine Umarbeitung. Seitdem ist das Buch unverändert geblieben.

Als Schwerpunkt des geometrischen Unterrichts gilt dem Verfasser eine verständige, selbständige Anwendung der erkannten Wahrheiten. Deshalb bringt er auch nach jedem Lehrsatze sofort Übungsbeispiele und Aufgaben.

Die Stoffanordnung ist die hergebrachte systematische. Der erste Teil bringt die geometrische Formenlehre. Der zweite Teil enthält die Lehre von den Linien und Winkeln und vom Dreieck; die Lehre vom Parallelogramm, Trapez, regelmäßigen Vieleck und Kreise; die Flächengleichheit, die Berechnung geradliniger Figuren und des Kreises.

Nach den Auflagen zu schließen, gefällt das Buch, und so möge es hier dabei bewenden, dieses festgestellt zu haben.

---

4. **Georg Geiß**, Lehrer, Raumlehre für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare. Methodisch bearb. 4. Aufl. Herausgeg. u. neubearb. von K. Hensing, Oberlehrer. VII u. 178 S. Bensheim 1905, J. Ehrhard & Co. Geb. 2 M.

Als der Verfasser Geiß 1902 starb, übernahm Hensing die Neubearbeitung der 4. Auflage. Ihm war sofort klar, daß eine „zeitgemäße Umarbeitung" stattfinden müsse. Er trennte also den Stoff in zwei Teile, richtete sich beim ersten Teile nach dem Lehrplane der höheren Mädchenschule, beim zweiten nach dem Lehrplane der Lehrerinnenseminare und ließ so dort die anschauliche Ableitung, hier die mehr wissenschaftliche Begründung vorherrschen. Damit kann man sich einverstanden erklären, sofern auch die Nächstbeteiligten nichts dagegen einzuwenden haben. Die Folge ist freilich, daß sich jetzt der Inhalt des zweiten Teiles kaum noch von dem Inhalte der für die männliche Jugend bestimmten Lehrbücher der Geometrie unterscheidet.

III. Für Gymnasien und Realschulen.

Lehrbücher und Aufgabensammlungen.

1. **A. Böttger**, Oberl., und Prof. Dr. **H. Hartenstein**, Oberl., Die Trigonometrie. Für den Unterricht an Realschulen bearbeitet. 35 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 60 Pf.

Veranlassung zu dem Schriftchen gab die Einführung der (ebenen) Trigonometrie in den sechsklassigen sächsischen Realschulen. „Die Verfasser hoffen im vorliegenden Leitfaden ungefähr eine Mittelstraße zwischen Zuviel und Zuwenig getroffen zu haben." Das wäre also weder „Zuviel" noch „Zuwenig" oder von beiden etwas? Es kommt hier aber weniger auf das „Wieviel", als vielmehr auf das „Was" und „Wie" an. Und in dieser Beziehung steht der neue Leitfaden sicher nicht auf der Höhe. Nicht etwa als ob rein sachliche Verstöße darin vorkämen. Soweit ich nachgeprüft habe, ist in dieser Hinsicht alles in Ordnung. Aber die methodische Behandlung, sofern für diese psychologische Erwägungen obenan stehen, ist nicht richtig. Die methodisch richtige Stoffanordnung kann nur diese sein: I. Das rechtwinklige Dreieck. II. Das schiefwinklige Dreieck. III. Goniometrie. Hier wird mit der letztern begonnen, und erst auf der zwölften Seite des 35 Seiten starken Heftchens tritt das rechtwinklige Dreieck auf. Es ist nicht nötig, auf weitere Einzelheiten einzugehen, da erst im vorigen Jahresberichte ein Lehrbuch der ebenen Trigonometrie besprochen worden ist, welches eine mustergültige Stoffanordnung aufweist: das Lehrbuch von Bütz-

berger. Auf dieses Buch verweise ich daher auch die Herren Verfasser. —

Die Ausstattung des Leitfadens ist eine recht gute, der Preis desselben ein mäßiger.

2. Dr. **Wilhelm Elsässer**, Oberl., Leitfaden der Stereometrie. Ein Hilfsbuch zum Gebrauche beim Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit 61 in den Text gedruckten Figuren. VIII u. 90 S. Stuttgart 1906, Fr. Grub. Geb. 1,50 M.

„Dem stereometrischen Unterrichte fällt als wichtigste Aufgabe die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens zu. Dieser Aufgabe, der gegenüber das rein Rechnerische an Bedeutung zurücktritt, soll auch das vorliegende Werkchen dienen . . . Es ist nicht zum Selbststudium bestimmt und macht die Arbeit des Lehrers in keinem Punkte überflüssig . . ."

Dementsprechend hat der Verfasser im ersten Abschnitte die geometrischen Körper vom Würfel bis zur Kugel in Einzeldarstellungen behandelt und dann erst die allgemeinen Sätze über Gerade, Ebenen, körperliche Ecken usw. durchgenommen. So ist's recht. Das Büchlein, das auch gut ausgestattet ist, kann daher bestens empfohlen werden.

3. **Josef Gajdeczka**, Prof., Übungsbuch zur Geometrie in den oberen Klassen der Mittelschulen. Mit 20 Figuren. Dritte, inhaltlich unveränderte Aufl. Mit hohem k. k. Ministerialerlaß vom 5. Oktober 1905, Z. 35090, zum Lehrgebrauche an Mittelschulen allgemein zugelassen. IV u. 188 S. Wien 1906, Franz Deuticke. Geh. 2 K. 20 h. Geb. 2 K. 50 h.

Die 2. Auflage des vorliegenden Übungsbuches ist im Jahresberichte für 1900 besprochen und empfohlen worden. Da die 3. Auflage inhaltlich unverändert ist, bewendet es bei der Anzeige derselben.

4. **A. Holtze**, Prof., Leitfaden der ebenen Geometrie für höhere Lehranstalten von Prof. H. Köstler. Mit vielen in den Text gedr. Holzschn. 2. Heft. Lehre vom Flächeninhalt. Konstruktionslehre. 4., teilw. umgearb. Aufl. 49 S. Halle a. S. 1905, Louis Nebert. 90 Pf.

Es muß nach wie vor abgelehnt werden, einzelne Hefte eines Gesamtwerkes zu besprechen. Insbesondere gilt dieses dann, wenn (wie hier) das 1. Heft nicht mit eingeschickt wird. Hiernach hat es bis zum Eintreffen der übrigen Hefte bei der obigen Anzeige zu bewenden.

5. **Carl Müsebeck**, Oberl., Sammlung von Aufgaben aus der Planimetrie, Trigonometrie und Stereometrie, enthaltend Aufgaben zu Teil I: Ausgabe B für Realschulen des Leitfadens der Elementar-Mathematik von Dr. H. Lieber, weil. Prof., und F. von Lühmann, weil. Prof. VII u. 115 S. Berlin 1905, L. Simion Nf. Geb. 2 M.

Die Sammlung, deren Titel über ihre Bestimmung aufklärt, enthält Aufgaben zu Teil I und III des Leitfadens der Elementarmathematik von Lieber und v. Lühmann, umbearbeitet von Müsebeck, soweit die Lehraufgabe der Realschule in Frage kommt. Der größere Teil der Aufgaben ist den bekannten Sammlungen von Lieber und v. Lühmann entnommen worden. Die Sammlung ist sehr reichhaltig, gut geordnet, dabei übersichtlich, dürfte sich also zur Befriedigung der einschlägigen Bedürfnisse der Realschule völlig ausreichend erweisen. Die Ausstattung ist eine gute.

6. **J. Rüefli**, Sekundarlehrer, Kleines Lehrbuch der Stereometrie nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben. 4. Aufl. 61 S. Bern 1905, A. Francke. Geb. 80 Pf.

Im Gegensatze zu der in Deutschland jetzt mehr und mehr zur Geltung gelangenden Richtung, daß dem stereometrischen Unterrichte „als

wichtigste Aufgabe die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens" zufalle, wird hier möglichst rasch einer rechnerischen Behandlung zugestrebt. Es mag das den schweizerischen Forderungen für Sekundarschulen entsprechen. Abgesehen hiervon, finde ich Auswahl und Anordnung des Stoffes wohlerwogen, klar und übersichtlich. Unter den Aufgaben, welche sachlich einheitlicher zusammengestellt sein könnten, befinden sich viele recht gute, der Wirklichkeit entlehnte. Das Büchlein ist gut ausgestattet und billig.

7. Dr. **Karl Schwering**, Direktor, und Dr. **Wilhelm Krimphoff**, Prof., Ebene Geometrie. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. 5. Aufl. Mit 154 Fig. VIII u. 136 S. Freiburg i. B., Herder. 1,60 M.

Besprochen im Pädagogischen Jahresberichte für 1903.

---

8. **Hermann Bergmeister**, Prof., Geometrische Formenlehre für Mädchen-Lyzeen. I. Teil (für die I. und II. Klasse). 2. umgearb. Aufl. Mit 97 Fig. Mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 5. Oktober 1905, Z. 36090, allgemein zulässig erklärt. IV. u. 69 S. Wien 1906, Franz Deuticke. Geh. 1,10 K., geb. 1,50 K.

Die 1. Auflage wurde im Jahresberichte für 1902 besprochen. Die hier vorliegende 2. Auflage, welche sich als umgearbeitete ankündigt, ist erheblich kürzer als jene (69 gegen 88 Seiten) ausgefallen, hat auch weniger Figuren (97 gegen 116). Weshalb das geschehen ist, findet man leider nirgends angegeben. Und so läßt sich auch nicht beurteilen, inwieweit die Umarbeitung eine Verbesserung bedeutet. Der Inhalt des Buches ist der allgemein übliche: Die einfachsten Raumgebilde. Die einfachsten Linien. Der Winkel. Das Dreieck. Kongruenz der Dreiecke. Zum Kreise. — Die Behandlung ist eine anschauliche, der Eigenart der Mädchen sichtlich angepaßte. Und so dürfte das Buch wohl seiner Bestimmung entsprechen. — Bei recht guter Ausstattung ist der Preis ein angemessener. —

IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

1. Dr. **E. Glinzer**, Oberlehrer, Lehrbuch der Elementar-Geometrie. 1. Teil. Planimetrie. Mit 216 Fig. u. einer Sammlung von 300 Aufgaben. 9. verb. Aufl. 120 S. Leipzig 1906, H. A. L. Degener. 1,80 M.

Das vorliegende Lehrbuch hat bereits die 9. Auflage erlebt, besitzt also jedenfalls einen größeren Abnehmerkreis. Seit der 6. Auflage hat es nennenswerte Änderungen nicht erfahren. Es befriedigt also in der seit etwa 10 Jahren beibehaltenen Anlage und Ausführung. Und so interessiert sein Inhalt schon deshalb: Einleitung (Raumgrößen: Körper, Fläche, Linie; gerade Linie, Ebene, Kreis; Planimetrie). Von den Winkeln. Dreiecksgleichheit (Kongruenz). Parallelen. Winkel im Dreieck und in den Vielecken. Prallelogramm und Trapez. Kreis. Flächeninhalt und pythagoreischer Lehrsatz. Proportionallinie und Ähnlichkeit. Proportionen am Kreise. Regelmäßige Vielecke und Kreisberechnung. Anhang: Harmonische Teilung; Pol und Polare am Kreise. 300 Gesetze und Aufgaben zu Übungen.

Das Buch ist für Gewerbeschüler und Bauhandwerker geschrieben, also für Schüler, welche sich bereits für bestimmte Berufe entschieden haben und von der Schule Berücksichtigung dieser erwarten. Dem trägt das Buch insofern Rechnung, als es sichtlich eine möglichst einfache, anschauliche, leichtverständliche Behandlung anstrebt und die Verwertung

des Erlernten überall berücksichtigt. Bei guter Ausstattung ist sein Preis ein mäßiger. Und so kann es der Aufmerksamkeit der Fachgenossen empfohlen werden.

2. **Josef Wildt**, Prof., und **Josef Schleschka**, wirklicher Lehrer, Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie und Projektionslehre an allgemeingewerblichen Fortbildungsschulen für die Hand des Lehrers. Auf Veranlassung und mit Unterstützung des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht verfaßt. Mit 155 i. d. Text gedr. Fig. 90 S. Wien 1905, A. Pichler's Wwe. & Sohn. Geb. 2 K. 50 h.

Die Verfasser gehen mit Recht davon aus, daß die Grundlage für ein erfolgreiches fachliches Zeichnen der meisten Gewerbe die Projektionslehre bildet. Nicht jede Projektionslehre. Die ihrige aber, welche als Leitfaden für den Lehrer gedacht ist, soll allen Anforderungen genügen. Das kann natürlich nur die Praxis bestätigen. Doch gewinnt man schon bei der Durchsicht des Buches die Überzeugung, daß die Verfasser nicht nur sachlich, sondern auch methodisch ihren Gegenstand beherrschen. Und so lohnt wohl ein Versuch mit ihrer Gabe, die sich außerdem auch durch ihre gute Ausstattung empfiehlt.

V. Für weitergehende Studien.

1. **Ernst Blau**, Ingenieur, Die Mechanik fester Körper. Lehrbuch in elementarer Darstellung für höhere technische Fachschulen und zum Selbstunterricht nebst einer Sammlung von 250 aufgelösten Beispielen. Mit 210 Abb. i. Texte. VII u. 263 S. Hannover 1905, Dr. Max Jänecke. 6 M.

Der Verfasser strebt eine möglichst erschöpfende Behandlung der Mechanik fester Körper an, setzt aber nur die Kenntnisse der niedern Mathematik voraus, um den Bedürfnissen der höheren technischen Fachschulen und des Selbstunterrichtes entgegenzukommen. Dazu sollen besonders auch die Beispiele mit Auflösungen dienen. Im übrigen ist der Stoff in der üblichen Weise angeordnet: Phoronomie, Statik und Dynamik. Den Schluß bildet eine recht gute Formel-Zusammenstellung. Das mit voller Sachkenntnis und bemerkenswertem methodischem Geschick geschriebene Buch dürfte sich besonders auch zum Selbstunterrichte gut eignen. Die Ausstattung ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

2. **O. Th. Bürklen**, Prof., Aufgabensammlung zur Analytischen Geometrie der Ebene. Mit 82 Fig. 196 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Das der „Sammlung Göschen" angehörige Büchlein bringt 627 Aufgaben über Punkte und Strecken, gerade Linien, Kreis, Parabel, Ellipse, Hyperbel, Kegelschnitte im allgemeinen, Polarkoordinaten und über höhere Kurven. Es ist eine ebenso reiche wie gutgewählte Sammlung. Wo es nötig erschien, sind Erläuterungen beigefügt worden, bzw. Andeutungen zu den Lösungen. Und dabei kostet das handliche, nette Büchlein nur 80 Pfennig. Wie gut es doch die heutige studierende Jugend hat!

3. Dr. **A. Donadt**, Prof., Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung für technische Mittelschulen und höhere Lehranstalten, insbesondere zum Selbstunterrichte mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens. Als fünfte Auflage der Einleitung in die Mechanik von H. B. Lübsen. Mit 227 Fig. i. Text. VIII u. 615 S. Leipzig 1905, F. Brandstetter. 9 M., geb. 9,70 M.

Das ist der gute alte Lübsen in neuem Gewande. Er ist umfangreicher geworden und hat eine andere Stoffanordnung erhalten. Aber

das ist ihm sehr gut bekommen, denn er ist vorsichtig in der Wahl seines Nachfolgers gewesen. Überall klar und verständlich, wird die Darstellung da und dort etwas breit. Doch das ist Absicht, um dem Selbstunterrichte zu dienen. Für diesen eignet sich die Neubearbeitung in der Tat, wie kaum ein anderes Buch. Besonderes auch um der zahlreichen ausgeführten Beispiele und der Übungsaufgaben mit beigefügten Ergebnissen willen. Wer daher eines Lehrbuches der Mechanik zur Einführung in diesen Zweig der angewandten Mathematik bedarf, dem kann man unbedenklich das vorliegende empfehlen. Auch Lehrer an höheren Schulen dürften darin mancherlei zur Belebung des mathematischen Unterrichts in den oberen Klassen finden. Bei recht guter Ausstattung ist der Preis des Buches ein mäßiger.

4. **Heinrich Liebmann**, Universitäts-Prof., Nichteuklidische Geometrie. Mit 22 Fig. VIII u. 248 S. Leipzig 1905. G. J. Göschen. 6,50 M.

Das zu der „Sammlung Schubert" (Band 49) gehörige Buch verbreitet sich in 7 Kapiteln über: Das Parallelenpostulat und seine Scheinbeweise. Aufbau der Geometrie der hyperbolischen Ebene mit Hilfe der Kreisgeometrie der euklidischen Ebene. Synthetische Geometrie der hyperbolischen Ebene. Trigonometrie in der hyperbolischen Ebene. Längen- und Inhaltsmessungen mit Benutzung von Integralen. Analytische Geometrie der hyperbolischen Ebene. Die sphärisch-elliptische Geometrie. Nichteuklidische Mechanik. — Es sind ebenso scharfsinnige wie interessante Untersuchungen, die hier geboten werden, und wer auf euklidischer Grundlage weit genug gekommen ist, um sich sicher zu fühlen, der mag es auch mit der nichteuklidischen Geometrie versuchen. Das vorliegende Buch wird ihm dann ein Führer sein, auf den er sich verlassen kann.

5. Dr. **P. H. Schoute**, Prof., Mehrdimensionale Geometrie. 2. Teil. Die Polytope. Mit 90 Fig. u. 123 Aufgaben. IX u. 326 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. 10 M.

Als 36. Band der „Sammlung Schubert" verbreitet sich dieser zweite Teil von des Verfassers „Mehrdimensionalen Geometrie" über die „mehrdimensionalen Polytope".

Die Besprechung desselben muß aus naheliegenden Gründen bis zum Eintreffen des ersten Teiles ausgesetzt werden. —

6. **J. Vonderlinn**, Prof., Parallelperspektive. Rechtwinklige und schiefwinklige Axonometrie. Mit 121 Fig. 112 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. 80 Pf.

Zur „Sammlung Göschen" gehörig, werden in diesem Büchlein behandelt: Rechtwinklige Axonometrie. Schiefwinklige Axonometrie. Direkte Konstruktionen für Axonometrie. Schattenkonstruktionen in axonometrischer Darstellung. — Das handliche, billige Büchlein mit seinen klaren und übersichtlichen Darstellungen, dazu den vielen vorzüglichen Zeichnungen und der sichtlich praktischen Richtung kann allen, welche sich mit seinem Gegenstande zu beschäftigen haben oder beschäftigen wollen, als zuverlässiger Führer empfohlen werden. —

7. Dr. **Heinrich Wieleitner**, Gymnasiallehrer, Theorie der ebenen algebraischen Kurven höherer Ordnung. Mit 82 Fig. im Text. XXII u. 313 S. Leipzig 1905, G. J. Göschen. 10 M.

Es liegt hier der 43. Band der „Sammlung Schubert" vor. Es ist eine im besten Sinne des Wortes methodische Schrift. Nicht, daß ihr in fachwissenschaftlicher Hinsicht etwas abginge. Aber sie ist für Anfänger geschrieben und eine treffliche Einführung dieser in sonst schwierige

Gebiete. Vorausgesetzt wird die Kenntnis der Anfangsgründe der Differentialrechnung und Algebra mit Einschluß der Determinanten, dazu Vertrautheit mit der Theorie der Kegelschnitte. Behandelt werden nacheinander: Allgemeine Gesichtspunkte. Polarentheorie, einfache Singularitäten, Beziehung zwischen Ordnung und Klasse einer Kurve. Übergang von Punkt- zu Linienkoordinaten. Theorie der Einhüllenden. Die Hessesche und verwandte Kurven. Die Plückerschen Formeln. Geschlecht. Rationale Kurven. Das analytische Dreieck. Asymptoten. Kurvendiskussion. Höhere Singularitäten. Transformation der Kurven. Das verallgemeinerte Korrespondenzprinzip. Schnittpunktsysteme auf Kurven. Anwendung der Sätze über Schnittpunktsysteme. Kurven dritter Ordnung. Kurven vierter Ordnung. Systeme von Kurven.

Man sieht, ein reicher Inhalt. Als besonderer Vorzug der Behandlung dürfen die zahlreichen ausgeführten Beispiele gelten.

C. Arithmetik und Geometrie.

1. **Josef Gajdeczka**, Prof., Maturitäts-Prüfungsfragen aus der Mathematik. Zusammengestellt und mit Auflösungen versehen. 2. verb. Auflage. IV u. 80 S. Wien 1905, Franz Deuticke. 1,25 M.

Diese Schrift wurde im Jahresberichte für 1903 besprochen.

2. Dr. **Hermann Thieme**, Prof., Leitfaden der Mathematik für Gymnasien. 1. Teil: Die Unterstufe. Mit 110 Fig. 2. Aufl. 102 S. Leipzig 1905, G. Freytag. Geb. 1,60 M.
3. — — Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. 1. Teil: Die Unterstufe. Mit 121 Fig. 2. Aufl. 128 S. Ebenda. Geb. 1,60 M.

Beide Leitfäden sollen denselben Zwecken dienen, wie viele andere vor ihnen. Sie sind auch wie diese eingerichtet: Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffbehandlung sind die nämlichen. Darauf deuten auch folgende Bemerkungen des Vorwortes hin: „An eigentlichem Lehrstoff enthält der Leitfaden nur, was der Schüler dauernd mit dem Verständnis und dem Gedächtnis beherrschen soll." . . . „Die Anordnung des Stoffes ist im allgemeinen die hergebrachte." . . . „Bei der Behandlung des Stoffes ist der Verfasser in den Anforderungen an Strenge der Begründung nirgends weitergegangen, als ohne besondere Schwierigkeiten für den Schüler möglich ist." . . . Da fragt man: Weshalb ist zu den vielen Leitfäden der vorliegende noch geschrieben worden? — Der Verfasser wird sagen: Das habe ich nicht nötig, denn der 1. Teil ist nach drei Jahren bereits in zweiter Auflage erschienen! — Nun, vielleicht tut er's aber doch und zwar auch im eigenen Interesse. Denn wenn sein Leitfaden wirklich etwas Besonderes an sich hätte, so würde das dessen Wert ganz erheblich steigern.

Der erste der beiden Leitfäden bringt die ganze Mathematik (Geometrie und Arithmetik) für Quarta, Tertia und Untersekunda des Gymnasiums, der zweite für Quinta, Quarta, Tertia und Untersekunda der neunstufigen Realanstalten. Die Geometrie wird in beiden Leitfäden ziemlich ausführlich, die Arithmetik sehr kurz behandelt. Der zweite Leitfaden führt, entsprechend den Lehrplänen, die Geometrie bis zur ebenen Trigonometrie, die Arithmetik bis zu den Gleichungen zweiten Grades fort. Der erste Leitfaden schließt mit der Kreisberechnung und der allgemeinsten Form der quadratischen Gleichung ab. Die Ausstattung beider Leitfäden ist eine gute, ihr Preis ein angemessener.

D. Verschiedenes.

1. **Joh. Arbes**, Prof., Vierstellige Logarithmentafeln zum Schulgebrauche. 36 S. Leipzig 1905, G. Freytag. Geb. 70 Pf.

Diese Logarithmentafeln haben für Österreich insofern eine besondere Bedeutung, als sie die ersten sind, die dort erscheinen. In Deutschland ist der Gebrauch vierstelliger Logarithmen schon seit längerer Zeit zugelassen worden. Und gewiß mit Recht. Auch der „Verein zur Förderung des mathematischen Unterrichts" hat sich 1895 in Göttingen für die vierstelligen Logarithmentafeln erklärt. In den Schulen selbst hat man mit ihnen die besten Erfahrungen gemacht.

Was die hier vorliegende Ausgabe betrifft, so wahrt diese in erster Linie den hygienischen Standpunkt und in zweiter Linie die Möglichkeit des leichten Überganges zu mehrstelligen Logarithmen. Sie sind jedenfalls empfehlenswert.

2. **Cato**, Mathematische Formeln. 88 S. Leipzig, A. O. Paul. 20 Pf.

Das ist ein „Cato in der Westentasche", genau 11 cm lang und 7,5 cm breit. Aber dieser „kleine Cato" enthält alles, was der gewöhnliche Sterbliche, wenn er sich mit der Mathematik einläßt oder einlassen muß, zum Leben oder zum Examen braucht: Die Formeln reichen von

$$a+b=b+a \text{ bis zu } \int \frac{1}{1+x^2}\,dx = \operatorname{arc\,tg}\, x + C = -\operatorname{arc\,ctg}\, x + C'$$

Was will man mehr für 20 Pfennig?

3. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Begründet unter Mitwirkung von Bernhard Schwalbe, herausgeg. von F. Pietzker, Prof. Jährlich 6 Nummern. Jahrgang XI. 144 S. Berlin 1905, O. Salle. 3 M. (Einzelne Nummern 60 Pf).

Unter Hinweis auf die früheren empfehlenden Besprechungen wird besonders auf folgende Beiträge des vorliegenden XI. Jahrganges aufmerksam gemacht: Die Person des Lehrers im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichte. (Vom Herausgeber.) Forderungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht und seine Vertreter. (Von K. Dunker-Rendsburg.) Höhere Analysis in der Schule. (Von G. Kewitsch-Freiburg i. B.) u. a. m.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von Schulrat H. Scherer in Büdingen.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor Dr. Wilhelm Zenz in Linz a. d. Donau.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor Ed. Balsiger in Bern.

A. Deutschland.*)

Von Schulrat H. Scherer in Büdingen.

I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Die Schule soll die Vermittlerin der Errungenschaften der menschlichen Kultur seitens der einen Generation an die andere sein; alles, was die menschliche Gesellschaft für die Kultur Wertvolles errungen hat, ist dem heranwachsenden Geschlechte durch die Vermittlung der Schule zur Verfügung zu stellen. Wenn aber die Schule diese Aufgabe erfüllen soll, so muß sie sich dem jeweiligen Kulturleben anpassen; sie muß also ihr äußeres und inneres Leben mit demselben fortentwickeln. Tut die Schule dies nicht, so verliert sie ihre Bedeutung als Kulturfaktor, ihren Kulturwert; sie wird vielmehr, da sie die heranwachsende Jugend in eine längst vergangene Kulturperiode einführt, zu einem Hemmnis der fortschreitenden Entwickelung des Kulturlebens. Von diesem Gesichtspunkte aus hat A. Bonus in einer Schrift: „Vom Kulturwert der deutschen Schule" (Päd. Jahresb. 57 S. 156) gegen die Staatsschule viel einzuwenden; er spricht ihr behufs bürgerlicher, sittlicher und religiöser Erziehung allen Kulturwert ab und schiebt ihr die Schuld an der Rückständigkeit des geistigen Kulturlebens unseres Volkes zu. Gewiß hat unsere Staatsschule Mängel und Fehler; allein was Bonus uns von ihr in schwulstiger Form berichtet, ist übertrieben. Dennoch kann die Schrift eine gute Wirkung ausüben, wenn man von den Übertreibungen absieht und unser bestehendes Schulwesen mit kritischen Blicken betrachtet; werden durch eine solche Betrachtung die maßgebenden Faktoren zur Ausmerzung der Mängel und Fehler veranlaßt, so ist die Schrift von Bonus nicht ohne Wirkung gewesen. In gewissen Kreisen kann man sich immer noch von der Meinung losmachen, daß die altklassische Bildung die höchste Stufe der Bildung bedeute; man sieht in ihr wenigstens die Blüte der humanistischen Bildung. Wenn dies aber der Fall wäre, so müßte sich dies auch an den Früchten zeigen; die altklassisch Gebildeten müßten in sittlich-religiöser Hinsicht an der Spitze unserer Zivilisation stehen, was man wohl nicht gut behaupten kann. Man sollte nur einmal feststellen, wie viele von den altklassisch Gebildeten, die Philologen von Fach ausgenommen, nach der Schulzeit noch zu ihrer Weiterbildung die alten Klassiker zur Hand nehmen; das in der Schulzeit gewonnene Interesse an dem Inhalt, abgesehen von der Befähigung zum Erarbeiten desselben an der Hand der Ursprache, scheint nicht besonders groß zu sein. Wir sehen es als einen Mangel im deutschen Schulwesen an, daß man viel

*) Als Quellen dienten, insofern solche nicht besonders angegeben sind, die im I. Teil des „Päd. Jahresberichtes" angegebenen Schriften und Zeitschriften.

zu viel Wert auf den fremdsprachlichen Unterricht legt; ihm widmet man in den höheren Lehranstalten die meiste Zeit und Kraft. „Unsere Schule", sagt auch Dr. phil. Gräwell (Die neue Bildung), „ist im Grunde immer noch aufgebaut auf dem Sprachunterricht"; nach den Sprachkenntnissen beurteilt man auch vielfach noch die Bildungsstufe des Menschen. „Wenn aber das Studium fremder Sprachen so günstig auf den Verstand wirkt, dann müßte man ja, wo fremde Sprachen nicht getrieben zu werden pflegen, weniger Intelligenz bemerken; man findet aber eher das Gegenteil." (Dr. Gräwell a. a. O.). Der bildende Wert des fremdsprachlichen Unterrichts liegt hauptsächlich, was die formale Bildung anlangt, in der Stärkung des Wortgedächtnisses; da keine Sprache völlig logisch ist, so kann man durch den Sprachunterricht auch nicht in erster Linie logisch denken lernen. Mit Recht werden die Produkte des griechischen Kulturlebens noch heute als Bildungsmittel hoch geschätzt; mit Recht wird man sie daher in einer den heutigen Forderungen der Kultur entsprechenden Auswahl in guten Übersetzungen der Jugend übermitteln. Allein, die Tiefe und Klarheit griechischen Denkens wäre nie in die Erscheinung getreten, wenn die griechische Jugend in ähnlicher Weise wie die unsrige erzogen worden". (Dr. Gruhn, Staat und Schule). Wir dürfen nie vergessen, daß die Sprache nur ein Ausdrucksmittel ist; man kann grammatisch völlig richtig sprechen und doch ein schlechter Denker sein. „Die Sprache allein kann weder lebendige Vorstellungen vermitteln, noch kann sie zu fruchtbringendem Denken anregen; gilt das schon von der Muttersprache, so gilt es erst recht von jeder fremden Sprache." (Gruhn a. a. O.) Für eine tiefere Erfassung der Sprachformen ist die Vergleichung derselben von großem Wert; daher ist auch die Kenntnis einer fremden Sprache für die allgemein-sprachliche Bildung förderlich. „Wer eine fremde Sprache viele Jahre getrieben hat," sagt Oberlehrer Selge (Wem gehört die Zukunft?), „aber nicht genug kann, um einen Schriftsteller im Urtext mit Genuß zu lesen, wird ihn vielleicht gar nicht lesen. Eine Übersetzung zur Hand zu nehmen, scheint seiner nicht würdig; der Urtext aber macht ihm zu viel Mühe und Arbeit." So wird gerade durch den fremdsprachlichen Unterricht die Vermittlung fremder Kulturschätze verhindert; an der Aneignung der Form verschwendet man Zeit und Kraft, die man besser zur Vermittlung des Inhaltes verwenden könnte. Der Deutsche aber bedarf vor allen Dingen einer deutschen Bildung; mit Hilfe derselben soll und kann er sich der fremden Kulturschätze bemächtigen. „Es ist für eine Nation nur das gut, was aus ihrem eigenen Kern und ihrem eigenen allgemeinen Bedürfnis hervorgegangen, ohne Nachäffung einer anderen; denn was dem einen Volke auf einer gewissen Altersstufe eine wohltätige Nahrung sein kann, erweist sich vielleicht für ein anderes als Gift." (Gurlitt, Der Deutsche und seine Schule.) Aber selbst wenn sich auf dem Wege durch die fremden Sprachen eine gute Bildung erreichen ließe, so sollte man doch nicht den Anspruch erheben, daß es außer dieser Bildung kein Heil gäbe; es führen viele Wege nach Rom. „Zahllose Wege führen zur Bildung; mir ist deshalb unfaßbar, wie es noch immer Menschen mit gesunden Sinnen geben kann, die behaupten, nur der Weg über Hellas und Rom gäbe echte Humanität". (Gurlitt a. a. O.) Interessant sind auch die „Gedanken über die Schule", welche der bekannte Schriftsteller Wilh. Bölsche in seinem „Weltblick" äußert; denn man muß auch die Stimmen der Laien beachten, wenn sie auch nicht maßgebend sein können. Daß das höhere Schulwesen, und um dieses handelt es sich bei ihm in erster Linie, einer Reform bedürftig ist, ist auch für ihn

nicht zweifelhaft; er sieht diese Reform aber nicht in den kleinen Mittelchen, die man seither angewandt hat. „Der eine meint, die ganze Frage ist zerhauen mit einem Skriptum in einer alten Sprache weniger, einem Kapitel im mathematischen Lehrbuch mehr; dieser will den Geschichtsunterricht umkehren, jener erwartet das Heil von einer Überstunde Physik". Eines aber hat man, so erörtert er weiter, nicht beachtet, daß man immer die Auffassung beibehalten hat, daß „aller höhere Unterricht einzig und nur noch den Zweck habe, möglichst viel Wissen in der alten pedantischen Form auswendig gelernter Formeln der Gedächtnisbelastung mitzugeben"; „alles Farbige des wirklichen Lebens ist hier mit unsäglicher Mühe abgezogen, alle unendlichen Associationen des Lebens fehlen". Neben die Schule ist seit dem 15. Jahrhundert das Buch als Bildungsmittel getreten; daher muß die Schule zum Lesen erziehen, Sinn und Fähigkeit erwecken und pflegen, wirklich Bücher zu lesen. „Die Schule soll auf den Geschmack am Lesen bringen, soll die Augen langsam dafür öffnen, soll die Bahn aufschließen. Sie soll ernst lesen lehren. Sie soll eine Kenntnis des Materials geben. Statt den Schüler sein Gedächtnis zu Schanden ochsen zu lassen, soll sie ihm zeigen, wo das große, stets bereite Gedächtnis der Menschheit zu finden ist, wie es zu benutzen ist, wie man darin nachschlägt, wie man sein Gehirn langsam, durch Osterlesen, auch auf diesem Wege zu gewissem Selbstaneignen bringt, wie aber die Hauptsache die Übersicht ist, die Kenntnis, wo jederzeit etwas wieder zu finden sei."

Auf die Entwickelung des Mädchenschulwesens hat die „Frauenbewegung" einen großen Einfluß ausgeübt; moralische und wirtschaftliche Faktoren sind es gewesen, welche die Frauenbewegung hervorgerufen und so indirekt auch die Entwickelung des Mädchenschulwesens gefördert haben. In Deutschland ist sie im Jahre 1848 entstanden; ihre Begründerinnen glaubten an das Menschenrecht der Frau auf Bildung, Arbeit und freie Berufswahl, an ihr Bürgerrecht auf direkte Teilnahme am öffentlichen Leben" (K. Schirrmacher, Die moderne Frauenbewegung). Erst 1865 wurde von ihnen der „Allgemeine deutsche Frauenverein" gegründet; sie nahmen die Arbeit an der Bildung durch Gründung eines Arbeiterinnenbildungsvereins in Angriff. Die gewerbliche Fachbildung wurde besonders durch das nach ihrem Stifter benannte „Lette-Haus" (1863) in Berlin gefördert; unter dem Namen „Frauenwohl" entstand (1888) ein Verein, der eine radikale Richtung in die deutsche Frauenbewegung einführte, welche dieselbe auf das soziale und politische Gebiet hinüberführte. In Deutschösterreich suchte 1851) der „Frauenverein für Arbeitsschulen" die Erwerbsfähigkeit der Mädchen des Mittelstandes und der Arbeiterklasse zu heben; besonders wurden die Nadelarbeiten befördert. Der „Frauenerwerbsverein" (1866) setzte sich die Aufgabe, wie der Berliner Lette-Verein, das Gebiet der Frauentätigkeit zu erweitern; seit 1868 steht die deutsch-österreichische Frauenbewegung unter dem Einfluß des Vereins der Lehrerinnen, weshalb seit dieser Zeit die Bildungsfrage in den Vordergrund trat. In Oesterreich bilden die Frauen etwa ein Viertel der Elementarlehrerschaft; die Verheiratung bedingt kein Ausscheiden aus dem Dienst. In Tirol liegt fast der ganze Mädchenunterricht in den Händen von Nonnen; sie arbeiten billig und sind ein gefügiges Werkzeug der Kirche. In Deutschland hat die Bildungsfrage ebenfalls von jeher einen wichtigen Faktor in der Frauenbewegung gebildet; in Preußen hat erst seit 1894 der Staat sich um das höhere Mädchenschulwesen etwas mehr bekümmert, weshalb die Frauenbewegung auch hier ein reiches Arbeitsfeld vorfand.

Sie forderte für die Mädchen die Möglichkeit des Erwerbs einer höheren, über die Elementarbildung hinausgehenden Bildung, welche den Forderungen von komplizierteren Lebensverhältnissen entspricht; sie soll daher die Fähigkeiten des Kindes intensiver entwickeln und dem Zögling wertvollere Stoffe und eine tiefere und breitere Kenntnis der Umwelt vermitteln, wobei die Natur des weiblichen Geschlechtes und der zukünftige Beruf volle Beachtung finden sollen. Hier beginnt nun die Meinungsverschiedenheit sowohl innerhalb der Frauenbewegung selbst, als besonders zwischen Frauen und Männern. Daß die Natur des weiblichen Geschlechtes mitbestimmend bei der Organisation des Bildungswesens und der Wahl des Berufes sein soll, bestreiten auch die Frauen nicht; allein sie erkennen meistens den Unterschied nicht an, wie er von den Männern meistens festgestellt wird. „Das Weib", so läßt sich Dr. Möbius (Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes) vernehmen, „ist kärglicher mit geistigen Fähigkeiten versehen als der Mann und büßt sie eher wieder ein; dieser Zustand ist von vornherein vorhanden und unabänderlich". Wenn allerdings Dr. Möbius von Schwachsinn redet, so faßt er das Wort nur in Beziehung zu den geistigen Fähigkeiten des Mannes auf; er behauptet, „daß für das geistige Leben außerordentlich wichtige Gehirnteile beim Weibe schlechter entwickelt sind als beim Manne, und da dieser Unterschied schon bei der Geburt besteht", wodurch ein Gradunterschied in der geistigen Leistungsfähigkeit bedingt ist. „Einer der wesentlichsten Unterschiede ist wohl der, daß der Instinkt beim Weibe eine größere Rolle spielt als beim Manne; der Instinkt nun macht das Weib tierähnlich, sicher und heiter." Das eben macht sie gerade zum Mutterberuf, für den sie bestimmt sind, geeignet; „der physiologische Schwachsinn ist daher nicht nur ein physiologisches Faktum, sondern auch ein physiologisches Postulat". Von diesem Gesichtspunkte aus soll man daher die Erziehung der Mädchen und die Bestimmung des zukünftigen Berufes ins Auge fassen; „die wahre Mutterschaft und die Berufserfüllung im Sinne des Mannes werden immer unverträglich sein, und auch in der fernsten Zukunft soll die Mutterschaft des Weibes Hauptberuf, sein etwaiger „Beruf" Nebenamt sein." (Dr. Möbius a. a. O.) Dem gegenüber wird von anderer Seite geltend gemacht, daß, ohne die Bestimmung der Frau zur Mutterschaft zu verkennen, auch auf dem Gebiete des geistigen Kulturlebens der Frau eine wichtige Rolle zufalle; ihr fällt nach dieser Anschauung die Aufgabe zu, „die Versuchungen zum trockenen Intellektualismus" zu überwinden durch Hervorhebung der „Wertgesichtspunkte" der Wissenschaften. „Kein Mensch kann leugnen, daß unter der einseitigen Herrschaft des Mannes in der geistigen Welt eine Kultur herangewachsen ist, die neben hohen intellektuellen und erstaunlich praktischen Werten doch furchtbar dunkle Probleme bringt, denen der Mangel an Einfluß weiblicher Eigenart den Boden bereitet hat." (Martin.) Interessant sind in dieser Hinsicht die Mitteilungen, welche Dr. med. Lepthorn Smith über die in Amerika, wo die Frauenfrage im Sinne der Frauenbewegung gelöst ist, gemachten Erfahrungen macht (Höhere Frauenbildung und Rassen-Selbstmord); auf Grund derselben hält er die höhere Frauenbildung sogar für einen Rassen-Selbstmord, weil die höhere Geistesbildung beim Weibe einen nachteiligen Einfluß auf den körperlichen Organismus ausübt und die Eheschließung erschwert.

Bezüglich der Stellung der politischen Parteien zur Schulfrage kann man zwei Gruppen unterscheiden: eine mehr konservative und eine liberale Gruppe; bei jeder von ihr muß man ihre ethische

Grundlage, ihre wirtschaftliche Stellung und ihren sozialen Hintergrund unterscheiden. Die konservative Gruppe steht auf dem Boden des Autoritätsglaubens; sie sieht in der Landwirtschaft die natürliche Grundlage des Staatslebens; sie betont im Schulwesen das „bewährte Alte", weshalb die Schule für sie eine Hilfsanstalt der Kirche ist und bleibt. Der Großgrundbesitz zeigt besonders aus wirtschaftlichen Gründen kein Interesse an der Volksbildung; er glaubt für die ihm hauptsächlich nützende mechanische Tätigkeit eine Bildung nicht nötig zu haben, ja sie für schädlich halten zu müssen. „Die konfessionelle christliche Volksschule", so heißt es in dem Programm der konservativen Partei, „erachten wir für die Grundlage der Volkserziehung und für die richtigste Bürgschaft gegen die zunehmende Verwilderung der Massen und die fortschreitende Auflösung aller gesellschaftlichen Bande". Für die liberalen Parteien ist die unbedingte Freiheit der Persönlichkeit der ethische Fundamentalbegriff; Industrie, Gewerbe und Handel sind für sie höchst wichtige Faktoren im heutigen Staatsleben; sie vertreten im Schulwesen den Fortschritt mit der Fortentwickelung des Kulturlebens. Der Staat hat erst seit dem 17. Jahrhundert, wo er sich selbst seine Zwecke setzte und nicht mehr von der Kirche setzen ließ, als er sich zu einem nationalen Organismus ausbildete, Interesse an der Schule gewonnen; denn die von ihm erstrebte Aufklärung und Beglückung konnte er nur durch die Schule erreichen. Auch wirtschaftliche Gründe mußten den Staat bewegen, sich der Schule zu bemächtigen; „denn der Merkantilismus mit seiner starken Förderung der Industrie, des Gewerbes und des Bergbaues mußte ungleich mehr an die Intelligenz appellieren als die agrarische Wirtschaftsform der vorhergehenden Staatsanschauung (Dr. Rühlmann, Parteien, Staat, Schule). Dazu kam noch, daß sich der Staat damals als ein völlig selbständiges Wirtschaftsgebiet betrachtete, das seine Grenzen für alle fremden Produkte zugunsten der eigenen Produktion schließen sollte; das war aber nur durchführbar, wenn die Kräfte aller Volksklassen in Anspruch genommen wurden, also mit Hilfe einer allgemeinen Volksbildung. Diese Zeit, die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, war infolgedessen die Geburtsstunde der modernen Volksschule; sie sollte die Grundlage der für das bürgerliche Leben notwendigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln. „Das neuaufkommende, stark ästhetisch gerichtete Staatsideal der Romantik und Restauration konnte seinem ganzen Wesen nach kein Verständnis für die junge Schöpfung des aufklärerischen Staates haben. Oft trat damals der Staat freiwillig sein oberstes Recht an der Schule an die Kirche ab. In diesen dem Schulwesen bösen Tagen hütete das Erbe der Aufklärung der junge Liberalismus, namentlich in seiner süddeutschen Prägung. Eine rein äußerliche Illustration hierfür sind die zahlreichen schulrechtlichen Artikel in den Staatslexika von Rotteck und Welker, sowie von Bluntschli (Dr. Rühlmann a. a. O.). Erst als im Staatsleben die nationale Idee das politische Denken wieder zu beherrschen begann, erwachte auch wieder das staatliche Interesse für die Schule, besonders auch für die Volksschule; jeder weiterblickende Staatsmann hat sich zu dieser Zeit mit Fragen der praktischen Volkserziehung beschäftigt. In allen Krisen, die dem modernen Staate drohten, hat er sich der Volksschule als wertvolle Streitkraft versichert; sie hat sich aber auch immer als die beste und sicherste Stütze des Staates erwiesen. Wenn aber nun auch theoretisch der Staat die Bedeutung der Schule anerkennt, so ist er vielfach, besonders gilt dies vom preußischen Staate, zu den praktischen Konsequenzen in bezug auf die Verwaltung nicht bereit gewesen; er hat auch die hohe politische Bedeutung der Schule nur

in Zwangs- und Notlagen zugestanden. Und doch ist die Schule für den modernen imperialistischen Staat geradezu eine Lebensfrage; denn ohne eine politisch gebildete und handelnde Masse ist dieser Staat nicht denkbar. Deutschland hat keine edlen Metalle in nennenswerter Menge, keine kostbaren Nutzpflanzen, keine Baumwolle und keine Seide, auch Kohlen, Eisen und Kupfer nicht im Überfluß; es muß daher Rohstoff oder Halbfabrikate einführen, sie verarbeiten, veredeln und als Ganzfabrikate ausführen! Wir müssen ferner den Überschuß unseres werbenden Vermögens im Auslande für uns arbeiten lassen und die verhältnismäßig hohen Zinsen davon nach dem Reiche zurückführen; und endlich müssen wir unsere überflüssigen Volksglieder in den Kolonien neue Absatzgebiete für unsere Fabrikate bilden lassen. Diese moderne Weltwirtschaft ist dem deutschen Staate nur auf der Grundlage einer vertieften und ausgedehnten Volksbildung möglich; dadurch aber rückt die Volksschule in die zentrale Stelle des Staatsinteresses. In erster Linie wird der Staat allerdings sein Interesse den technischen und dem praktischen Leben direkt dienenden Lehranstalten zuwenden; aber sie können doch nur mit Erfolg arbeiten, wenn ihnen die Volksschule gut vorbereitete Schüler liefert. „Nationale Ignoranz," sagt der Engländer Emerson, „bedeutet nationale Schwäche. Aller Wahrscheinlichkeit wird der große Kampf um die Suprematie der Welt zwischen der britischen und deutschen Rasse ausgefochten werden. Wenn die fremden Kaufleute und Fabrikanten ihr Geschäft besser kennen als unsere, so werden sie uns sicher von jedem Markte verdrängen; es ist eine Frage der Intelligenz und der Kenntnisse." Aus diesem Grunde muß der Staat die Volksbildung in jeder Hinsicht zu heben und zu pflegen suchen.

Der Einfluß der Volksbildung auf die Wehrkraft eines Volkes hat sich deutlich in dem japanisch-russischen Kriege gezeigt; „wenn auch längst bekannt war", heißt es in dem 34. Jahresbericht der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, „daß die Engländer des Ostens in schnellem Tempo zu einem Kulturvolke geworden waren, so hatte doch wohl niemand erwartet, daß sie bereits stark genug seien, mit einem so ernsten Gegner wie dem russischen Riesenreiche sich zu messen. Die Gründe für diese überraschende Entwickelung der Dinge sieht jedermann in der kulturellen Rückständigkeit Rußlands. Auch die inneren Vorgänge in dem Zarenreiche lassen die russische Bildungspolitik nicht in günstigem Lichte erscheinen. Das Blutvergießen, mit dem in Petersburg, Moskau und Warschau Ruhe und Ordnung äußerlich wieder hergestellt sind, steht in auffallendem Gegensatze zu der Erledigung wirtschaftlicher und sozialer Kämpfe in fortgeschrittenen Staaten. Die Bildung der Massen erscheint im Lichte derartiger Ereignisse als der Boden, auf dem die Staaten innerlich und äußerlich ihre Macht und Größe entfalten können. Diese Lehren der Zeitgeschichte haben besonders für die Länder eine hervorragende Bedeutung, in denen, wie in Deutschland, Wohlstand und Macht sich nicht so sehr auf vorhandene Naturschätze, als auf geistige und wirtschaftliche Volkskraft aufbauen. Das Deutsche Reich hat heute die größte industrielle Arbeiterarmee und zugleich diejenige, die durch eine straff durchgeführte allgemeine Schul- und Wehrpflicht und durch das allgemeine Wahlrecht mit den Kulturgütern einerseits und dem staatlichen Leben andererseits in die engste Berührung gekommen ist. Dadurch werden der Bildungspflege große Aufgaben gestellt, die leider noch nicht allgemein erkannt und anerkannt, noch viel weniger aber praktisch in Angriff genommen worden sind. Der wirtschaftliche Wettkampf der Völker wird in letzter Linie durch

die Güte und den Wert ihrer Arbeit entschieden. Die Völker, die die beste Arbeit liefern, behalten die Oberhand. Die moderne wirtschaftliche Arbeit stellt verschiedene Ansprüche an den Mann im Gliede und an die leitenden Persönlichkeiten, andere Ansprüche an den schlichten Arbeiter, als an den Techniker und den kaufmännischen Leiter, aber von allen werden körperliche, geistige und moralische Eigenschaften verlangt, die das Ergebnis einer sorgsamen Erziehung sind, Kenntnisse, intellektuelle Fähigkeiten und technische Leistungen, die man nur in sorgsamer Schulung sich erwirbt, aber auch Sinn für das Schöne und gewisse Eigenschaften des Gemüts, die dem Ungeschulten und Unerzogenen noch weniger eigen sind. Wer im modernen wirtschaftlichen Getriebe ein wertvolles Glied sein will, muß einen kräftigen Körper haben, einen beweglichen, andauernd tätigen Geist und einen Willen, der sich durch nichts von seinen Aufgaben und Pflichten ablenken läßt, also Eigenschaften, die das Ergebnis einer sorgsam aufgebauten und konsequent durchgeführten Erziehungs- und Bildungsarbeit sind." Daß die Wehrkraft eines Volkes eine sorgsame geistige und moralische Volkserziehung zur Voraussetzung hat, wird auch von solchen urteilsfähigen Männern anerkannt, welche das geflügelte Wort von dem preußischen Schulmeister, der die Schlacht von Königgrätz gewonnen habe, nicht gelten lassen; der japanisch-russische Krieg ist der kräftigste Beweis für die Abhängigkeit der Wehrkraft eines Volkes von der Bildung desselben.

Daß sich auch in Deutschland noch Analphabeten finden, ist bei der noch immer mangelhaften Organisation des Landschulwesens leicht begreiflich; für die Bildung der Schwachbefähigten kann bei den meist überfüllten Klassen wenig oder gar keine Sorge getragen werden. Die Rekrutenprüfungen, die sich nur auf die Elemente des Schreibens und Lesens beschränken, sind indessen kein Maßstab für die Bildung; denn auch diejenigen, welche sich diese Elemente angeeignet haben, besitzen noch lange nicht die Elemente der Bildung, sondern nur die der Bildungsmittel. Die Überfüllung der Schulklassen ist ein großer Fehler im deutschen Schulwesen; er ist schwer zu beseitigen, weil die Beseitigung mit großen Kosten verknüpft ist. Die von den einzelnen Ländern angegebenen Durchschnittsziffern der Klassenstärke geben kein Bild von dem Zustande des Schulwesens; denn neben kleinen Klassen können dabei sehr große vorkommen. So wird die Durchschnittsziffer für die bayerische Volksschule 1904 mit 59 angegeben: in der Tat aber befinden sich in der Oberpfalz allein unter 1384 Klassen 225 mit 70—80, 174 mit 80—90, 97 mit 90—100, 51 mit 100—110, 19 mit 110—120 und 3 mit 120—130 Schülern. In Baden waren 1903 noch 101 Klassen mit 70—80, 94 mit 80—90, 54 mit 90—100, 40 mit 100—110 und 14 mit mehr als 110 Kindern vorhanden. In den anderen deutschen Staaten sieht es, namentlich in Preußen, meistens nicht besser aus; in Hessen gibt es jedoch keine Klassen mehr mit mehr als 100 Schülern. Der Beseitigung der überfüllten Klassen steht außer dem Kostenpunkte auch noch der Lehrermangel entgegen; aber Abhilfe muß geschaffen werden, wenn nicht die Volksbildung großen Schaden leiden soll. Als ein Mangel des deutschen Schulwesens muß auch die Verschiedenheit der Bestimmungen über die Schulpflicht, die Schulaufnahme und Schulentlassung bezeichnet werden; in einzelnen Staaten, z. B. in Bayern, erstreckt sich die Schulpflicht auf sieben Jahre, in den meisten anderen auf acht; in einzelnen Staaten, z. B. in Hessen, ist nur einmal Aufnahme und Entlassung (im Frühjahr), in anderen Staaten zweimal (Frühjahr und Herbst). Im einzelnen, besonders in den größeren Städten,

macht sich jedoch ein Fortschritt in der Verbesserung der Schulverhältnisse und mit der Volksbildung bemerkbar; auf dem Lande fehlt es noch vielfach an dem Verständnis für die Bedeutung der Erziehung und Bildung.

II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

Die Reform der Erziehungsanstalten wird von Fechner (Pädag. Zeitung) erörtert; als ein besonderer Mißstand wird der Mangel an geeignetem Erziehungspersonal bezeichnet. Nach dem Berichte des Vorstehers einer Erziehungsanstalt ist derselbe vielfach gezwungen, durch Inserat in der Presse Gehilfen und Gehilfinnen zu werben und muß abwarten, ob unter diesen „freihändig angenommenen Kräften" brauchbare Elemente sich finden werden, „die durch die praktische Arbeit, und, wenn irgend angängig, auch durch theoretische Unterweisung in die Erziehungsarbeit hineinwachsen" werden. Die in Brüder-, Diakonissen- und ähnlichen Anstalten vorgebildeten Kräfte gelten von vornherein als „besonders wertvolle"; ihre Zahl reicht aber nicht aus, um auch nur entfernt den Bedarf zu decken. Nach einem anderen Berichte müssen viele Anstalten sich bemühen, durch materiellen Gewinn eine kräftige und ausreichende Beköstigung zu erzielen; wie es dabei mit der Erziehung bestellt ist, läßt sich leicht denken.

Neue Aufgaben sind den Erziehungsanstalten durch das preußische „Fürsorgegesetz" von 1900 und durch das Reichsgesetz über Kinderschutz in gewerblichen Betrieben von 1903 gestellt; „die Vorbereitung dieser Gesetze," schreibt Fechner (a. a. O.), „und ihre Besprechung in der Öffentlichkeit hat aufrüttelnd gewirkt, hat das soziale Empfinden an Stellen geweckt, wo es bisher schlief. Die Bestimmungen der Gesetze selbst — namentlich die des Kinderschutzgesetzes — haben eingegriffen in den Betrieb vieler Erziehungsanstalten und manchen die Existenzmöglichkeit in der bisherigen Form nahezu unterbunden. Man begreift, muß begreifen, daß die Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft in Anstalten in dem Augenblick zu einem pädagogischen Vergehen werden muß, in dem die nicht in Anstalten untergebrachte Jugend unter Schutz gestellt wird. Diesen Gedanken hat Agahd klar erfaßt und in die Diskussion gebracht; er nahm Gelegenheit, auf der achten Konferenz der Rettungshausverbände, Erziehungsvereine und Rettungsvorstände Deutschlands das Thema: Welche Einwirkung hat das Kinderschutzgesetz vom 30. März 1903 auf die Arbeitsbeschäftigung der Rettungshauszöglinge (und Zöglinge der Erziehungshausanstalten überhaupt?) zu besprechen. (K. Agahd, Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten.) Das Kinderschutzgesetz wird vom Verfasser als wirksamer Hebel benutzt, mit dem er aus dem alten Gemäuer die schadhaften Steine ausbricht. Ihre Zahl ist nicht klein und viele sitzen in der Grundmauer, so daß die Gefahr oder besser die günstige Aussicht besteht, daß dieser oder jener Bau endlich ins Wanken gerät, der längst hätte verschwinden müssen, um einem Neubau Platz zu machen. Nach seiner Meinung reichen „die vorhandenen Erziehungsfaktoren der Anstalten qualitativ und quantitativ nicht mehr aus, um die Aufgabe der Fürsorgeerziehung zu lösen. Die Leitung der Anstalten muß hauptamtlich nur geschulten Pädagogen übertragen, das Erziehungspersonal muß entsprechend dem Zuwachs der Zöglinge genügend vermehrt und besser vorgebildet werden. Es sind Lehrerkurse einzurichten, um genügende Hilfskräfte zu gewinnen, die für

die vielseitigen Aufgaben dieses Berufes theoretisch und praktisch hinreichend vorgebildet sind". Agahd zeigt nun in seinem Vortrage, daß die Plaßschen Forderungen unterstützt werden müssen, weil es nur pädagogisch wirklich durchgebildeten Anstaltsleitern und Erziehern möglich ist, im Geiste des Kinderschutzgesetzes die Arbeit in den Anstalten zu einem wertvollen Erziehungsmittel zu gestalten. „Wie Kinderarbeit als Bildungs- und Erziehungsmittel dienen kann, das müssen die Erziehungsanstalten der Öffentlichkeit vorleben . . . Sie haben hier eine soziale Mission zu erfüllen, die allerdings einer sehr gründlichen Reform der Anstalten gleichkommt." Nur durch Übernahme der Anstalten durch Staat und Gemeinden kann eine Reform derselben herbeigeführt werden; nur dann können die Mittel flüssig gemacht werden, durch die, eine gründliche Reform vorausgesetzt, es möglich wird, die Leitung der Anstalten durchweg in die Hände geschulter Pädagogen zu legen.

III. Schulorganisation.

Mit der lebhaft als Bedürfnis empfundenen Schulreform kommen wir in der Praxis sehr langsam vorwärts; die maßgebenden Faktoren lassen sich kaum anregen von all den gemachten Vorschlägen zur Vornahme von Veränderungen. Nicht ohne Schuld sind daran die nach Reform strebenden Schulmänner selbst; es fehlt denselben das einheitliche und stetige Zusammenwirken. Heute redet man von einer Reform des Religionsunterrichts, morgen von der des biologischen Unterrichts und übermorgen von der künstlerischen Erziehung; in den Lehrerversammlungen werden Vorträge gehalten, die pädagogischen Zeitschriften erörtern die Frage, und ein Heer von Broschüren erscheint darüber. Allmählich erlischt das Interesse an der betreffenden Sache; es kommt eine neue Frage zur Verhandlung usw. Das alles ist in dem heutigen Zeitgeist begründet; demselben ist ohne Zweifel eine skrupelfreie und pietätlose Neuerungssucht, ein unorganisches, abruptes, ohne Berücksichtigung großer Zusammenhänge an Einzelheiten anknüpfendes Vorgehen, ein sprunghaft-dilettantisches, sich an Äußerlichkeiten anklammerndes Wesen eigen; das aber führt gar leicht zu einer schädlichen Flachheit und Seichtheit, welche solchen reaktionären Bestrebungen eine gewisse Berechtigung verleihen, die die Notwendigkeit einer sinngemäßen Anlehnung an die Vergangenheit, aus der unsere Zeit hervorgewachsen ist, betonen. Harnack sucht gegenüber den modernen Schulreformbestrebungen „Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit" nachzuweisen (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1905); für ihn sind die alten Sprachen in formeller und materieller Hinsicht noch unersetzbare Bildungsmittel. In ihnen sind nach ihm „die Grundlagen unserer geistigen Entwickelung" eingeschlossen, so daß jeder, „der tiefer in die Geschichte unserer Bildung eindringen will", mit ihnen bekannt sein muß. Diese Ansicht von dem Werte der alten Sprachen hat aber zur Folge gehabt, daß man das Bildungsideal einseitig erfaßte und der höheren Schule als höchste Aufgabe die Ausbildung von Gelehrten und Forschern stellte, die, „unbekümmert um die Welt und deren Urteil, allein in die Sache sich vertieften und in einem starken Anstrich von Gelehrsamkeit ihren Stolz sahen" (Geh. Oberregierungsrat Dr. Matthias, Deutsche Monatsschrift); neue Zeiten fordern neue Bildungsideale und diese neue Bildungsmittel. Auch die formale

Bildungskraft der alten Sprachen wird ernstlich bestritten; „die Selbsttätigkeit", sagt Oberstudiendirektor J. Ziehen, „läßt sich schlechterdings an dem Lateinischen nicht annähernd so stark entwickeln wie am Französischen", weil es sich nicht sprechen läßt. „Gebildet scheint mir der", sagt mit Recht Oberlehrer Selge, „welcher seine Muttersprache formell und inhaltlich beherrscht; zur Beherrschung im höchsten Sinne gehört aber, daß er das Geistesleben seines Volkes in sich aufgenommen hat". Das fremde Bildungsideal muß aus unseren höheren Schulen hinausgeworfen werden; an seine Stelle muß ein national-deutsches gesetzt werden. Das deutsche Kultur- und Geistesleben, wie es in der deutschen Kulturgeschichte und Literatur zum Ausdruck kommt, muß im Mittelpunkte einer jeden deutschen Schule stehen; um es muß sich alles andere gruppieren, in seinem Dienste muß der ganze Unterricht stehen. Diese deutsch-nationale Bildung muß in formeller Beziehung so beschaffen sein, daß sie sich im Anschluß an die individuellen Anlagen des Kindes so vermitteln läßt, daß sie die selbsttätige Entwickelung fördert; denn nur dann erziehen wir das Kind zu einer Persönlichkeit, die sich im Dienste der nationalen Kultur mit Erfolg betätigen kann. „Unsere deutsche Jugend", so sagt mit Recht Prof. Dr. Koch (Verhandlungen des VII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele), „muß mehr zur Selbständigkeit erzogen werden"; man betont daher, um dieser Forderung zu entsprechen, mehr wie seither die Gefühls- und Willensbildung.

In zahlreichen Orten Deutschlands, besonders in den Städten, schenkt man der Organisation der Volksschule immer größere Aufmerksamkeit; die Zahl der mehrklassigen und in den Städten der achtklassigen Schulen nimmt immer mehr zu. Dies und die Vereinigung der Schülerzahl der Klassen hat zur Folge, daß ein größerer Prozentsatz der Schüler das Ziel der Volksschule erreicht und nicht nach Vollendung der Schulzeit aus den unteren und mittleren Klassen austritt. Immerhin gibt es noch viele Städte, wo bis über 70 Proz. der Schulentlassenen die oberste Klasse nicht erreichen. Ein heftiger Kampf für und gegen den Ausbau des Volksschulwesens ist in Hamburg entbrannt. Auf der einen Seite steht G. Coym (Zur Schulreform in Hamburg); auf der anderen Seite steht Blinckmann (Gegen die Selektenschule). Coym fordert für die Volksschule resp. Bürgerschule einen dreistufigen Oberbau (7—9 Schuljahre), den er Selektenschule nennt; 1894 stellten 27 Abgeordnete der Bürgerschaft den Antrag zur Errichtung einer solchen Schule. Sie soll sich auf der sechsstufigen allgemeinen Volksschule aufbauen; zu den Fächern derselben soll noch obligatorisch die französische Sprache hinzutreten. „Die Volksschule ist in ihrer jetzigen Gestalt nicht imstande, den Bildungsforderungen der Gegenwart für das mittlere Berufsleben zu genügen; wohl aber wird sie es sein, wenn sie durch den erstrebten dreistufigen Oberbau und zweckmäßig eingerichtete Fortbildungs- und Fachschulen ergänzt wird" (Coym a. a. O.) Blinckmann richtet (Gegen die Selektenschulen) sich gegen diese dreistufige Oberstufe; er will an die Stelle der Erweiterung der Bildung die Vertiefung derselben gesetzt haben. Nun schließt ja das eine das andere nicht aus; man kann den Lehrstoff auf das Wertvolle beschränken und ihn vertiefen und zugleich nach oben ausbauen. Man muß aber auch die Individualität der Schulen betrachten, oder vielmehr man muß es dem Lehrer ermöglichen, daß er sie beachten kann. Die dadurch geschaffenen „Sonderklassen" werden von Hagmann-St. Gallen (Der Sämann) einer scharfen Kritik unterzogen; diese Kritik beschäftigt sich mit den Sonderklassen des Mannheimer Schulsystems. Es ist eine Tat-

sache, daß der Anstoß zu dem letzteren von den dort bestehenden Mißständen im Lehrplan resp. Schulsystem gegeben wurde; diese Mißstände hätte man beseitigen sollen, bevor man zu einem neuen Schulsystem seine Zuflucht nahm. Wenn wir auf Grund reicher Erfahrung die Errichtung von Sonderklassen befürworten, so wollen wir damit nicht in den Normalklassen frühreife Kinder und „Klassenhelden mit ersten Noten" züchten; wir wollen nur den Schwachbegabten und den aus irgend einem Grunde in ihrer geistigen Entwickelung Zurückgebliebenen Gelegenheit geben, in der nun einmal für sie begrenzten Zeit sich ein bestimmtes Was von Wissen und Können in geistbildender Weise anzueignen. Die Ausscheidung der Kinder ergibt sich bei unserer, wiederholt im „Päd. Jahresber." dargelegten Organisation von selbst; schriftliche Klausurarbeiten sind dazu nicht nötig und kommen auch bei dem Mannheimer Schulsystem nicht zur Anwendung. Wir geben zu, daß die Sonderklassen vielfach ein notwendiges Übel sind; hätten wir Klassen mit ca. 20 Schülern, so könnte man neben den Massenunterricht den Individualunterricht setzen und dadurch die Sonderklassen — zum Teil, wenn auch nicht ganz entbehrlich machen. Es handelt sich aber nicht bloß, wie Hagmann annimmt, bei den Schülern der Sonderklassen um die Aneignung eines gewissen Wissensstoffs, sondern auch um Entwickelung ihrer geistigen Kraft an einem und durch einen geeigneten Lehrstoff. Wir werden aber noch lange Zeit dem Massenunterricht in unseren Volksschulen den ersten Platz einräumen müssen; daher werden auch an größeren Schulkörpern in geeigneter Weise eingerichtete Sonderklassen nötig sein. Wenn man den Sonderklassen zum Vorwurf macht, daß in ihnen die besseren Schüler fehlen, welche die schwächeren zur geistigen Arbeit anregen und ihre Leistungsfähigkeit fördern, so übersieht man, daß in ihnen auch Schüler sind, die aus anderen Gründen als schwache Begabung in den Leistungen zurückgeblieben sind; diese geben, abgesehen von der Ungleichheit unter den schwächeren Schülern selbst, schon Anregung genug. Anderseits darf man aber auch nicht aus dem Auge verlieren, daß der Einfluß der besseren Schüler auf den schwächeren nachteilig wirken kann; bilden die schwächeren Schüler nämlich, wie dies in normalen Klassen doch der Fall sein soll, die Minorität, so werden sich diese den besseren Schülern anzupassen suchen, wodurch eine geistige Überanstrengung herbeigeführt werden muß. Die Folge ist nun die, daß diese schwächeren Schüler wohl eine höhere Klasse erreichen, aber den Lehrstoff nicht so erfassen und verarbeiten, das sie ihn überall und jederzeit zu der Welt ihrer Umgebung in Beziehung setzen, also anwenden können; für sie wäre es besser gewesen, wenn sie weniger, dieses Wenigere aber gründlich gelernt hätten. Solche Kinder sind dann auf allen Gebieten und in allen Fächern unsicher und zeigen sich infolgedessen unbeholfen; sie müssen mit sicherem Wissen und Können ausgerüstet werden. Aber es wäre anderseits ein ebenso großer Fehler, wenn man die besseren Schüler zugunsten der schwächeren zurückhalten würde; auch ihnen muß man gerecht werden, soweit dies durch Organisation der Schule möglich ist. Wenn man also nach dem sechsten Schuljahre die Schüler in eine zweistufige und eine dreistufige Oberstufe — abgesehen von den Neben- oder Sonderklassen — teilt, so wird man den schwächeren Schülern und denjenigen, welche für ihre Berufsbildung eines geringeren Maßes von allgemeiner Bildung bedürfen, gerecht und den besseren, welche für ihre Berufsbildung eines höheren Maßes von allgemeiner Bildung nötig haben ebenfalls. Gewiß sollen auch die Schüler der dreistufigen Oberstufe sich ein sicheres Wissen und

Können selbsttätig erarbeiten; wird man aber der Individualität der Schwachen und Schwächeren gerecht, so muß man auch der der Starken Rechnung tragen. Es darf allerdings nicht die materielle Leistungsfähigkeit der Eltern bei der Einschulung der Schüler allein entscheidend sein; wenn man mit Sicherheit annehmen muß, daß ein Schüler den Lehrstoff der dreistufigen Oberstufe nicht bewältigen kann, so muß er, selbst wenn die Eltern materiell leistungsfähig sind, in die zweistufige Oberstufe eingeschult werden. Ist die Leitung des Volksschulwesens einer größeren Stadt — und nur um eine solche kann es sich ja handeln — einheitlich, so wird sie dafür Sorge tragen, daß bezüglich der Ausstattung der Schulräume, der Lehr- und Lernmittel und der Qualifikation der Lehrer kein Unterschied zwischen Haupt- und Nebenklassen, niederen und höheren Stufen gemacht wird; ja sie wird, soweit dies möglich ist, die Sonderklassen usw. mit einer geringeren Schülerzahl bedenken, als die Hauptklassen und die höheren Stufen.

Durch den Kompromißantrag im preußischen Abgeordnetenhause ist die Simultanschulfrage wieder Gegenstand lebhafter Erörterung geworden; sie wird bis zur Erledigung dieses Antrages auch nicht von der Tagesordnung verschwinden, zumal sich auch die nächste Deutsche Lehrerversammlung mit ihr beschäftigen wird. Bereits im vorigen Jahresbericht konnten wir eingehend über die sich bei der erneuten Verhandlung über diesen Gegenstand geltend gemachten Ansichten berichten; neue Gesichtspunkte bezüglich der Beantwortung der Frage können kaum mehr aufgefunden werden. „Die Idee der Simultanschule", schreibt die „Päd. Ztg." (1905, 10—13) „hat ihren Ursprung im 18. Jahrhundert; und sie ist auch schon in diesem in einzelnen Fällen verwirklicht. So schrieb schon 1745 der Abt Jerusalem, als er das Collegium Carolinum in Braunschweig organisierte: „Die Verschiedenheit der Religion macht bei der Aufnahme keine Schwierigkeit. Lutheraner, Reformierte und Römisch-Katholische werden zur Beobachtung ihres öffentlichen und Privatgottesdienstes von den Hofmeistern angehalten, und die Geistlichen werden gewissenhafte Sorge für sie haben." Daß im Philanthropin zu Dessau noch weitergehende Grundsätze befolgt wurden, ist bekannt. Allerdings handelte es sich in diesen beiden Fällen nicht um Volksschulen, aber sie sind typisch für die Auffassung, die in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts und auch noch über die Jahrhundertwende hinaus in bezug auf das Verhältnis der Schule zur Konfessionalität ganz allgemein herrschend war, wie allgemein, dafür mögen noch zwei Tatsachen angeführt sein. Im Jahre 1799 verordnete das Konsistorium in Berlin, daß in den Volksschulen von dem konfessionellen Unterricht Abstand genommen und nur die allen Konfessionen gemeinsamen Lehren vorgetragen werden sollten, und im Jahre 1807 veröffentlichte der Professor und Großherzoglich badische Kirchenrat F. H. C. Schwarz als Nachtrag zu seinem Lehrbuche der Pädagogik und Didaktik einen „Grundriß der Lehre vom Schulwesen", in dem er wohl das Schulwesen nach seiner Beziehung auf den Schüler, auf die Familie und auf die Nation behandelt, aber eine Beziehung zur Kirche oder zur Konfession auch nicht mit einer Silbe erwähnt." Auch die gesetzlichen Bestimmungen dieser Zeit gingen von dem Gesichtspunkte aus, daß die Schulen als Organe des Staates nichts anderes als die Humanität zu pflegen haben; von diesem Gesichtspunkte aus faßt sie das preußische Allgemeine Landrecht (1793) und das „Nassauische Schuledikt" (1817) auf. Allerdings, und das muß beachtet werden, war bei Erlaß des Landrechts die Vermischung der Konfessionen weitaus die

Ausnahme, so daß für die Simultanschule im heutigen Sinne des Wortes der Boden fehlte; wenn aber auch infolgedessen tatsächlich die Konfessionsschule die Regel war, so war doch die Simultanschule nicht ausgeschlossen. Von 1840 aber nahm die Herrschaft des Konfessionalismus so sehr zu, daß auch die Stimmung gegen die Simultanschule immer heftiger wurde; sie kam deutlich zum Ausdruck in den Schulgesetzen von Württemberg (1836) und Braunschweig (1851). In der „Verfassungsurkunde für den preußischen Staat" (1850) heißt es daher: „Bei Errichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen"; tatsächlich gab es daher bis 1872 in den älteren Landesteilen Preußens keine Simultanschulen. Von 1860 an trat der Konfessionalismus wieder mehr zurück, und die Simultanschule kam wieder mit Rücksicht auf die Aufrechterhaltung der staatlichen Autorität in Gunst; das kommt zum Ausdruck in den Schulgesetzen von Baden (1868 und 1876), Gotha (1872), Hessen (1874) und anderen Ländern. Daß man in Preußen am Anfange des 19. Jahrhunderts ernstlich an die Errichtung von Simultanschulen dachte, das ersehen wir aus dem „Schulreglement für die niederen katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz" (1881). „In solchen gemischten Dörfern", heißt es, „erteilt der Schullehrer allen Kindern, ohne Unterschied der Religion, den Unterricht im Lesen, Schreiben und allen solchen Kenntnissen, die nicht zur Religion gehören. Zu Lesebüchern sollen solche gewählt werden, die nichts von den Unterscheidungslehren einer oder der anderen Religion enthalten. Desgleichen müssen sich alle Kinder zu dem gemeinschaftlichen Gebete oder Gesange bei dem Anfange oder Ende der Schule vereinigen, wie solches hergebracht ist, doch muß dieses Gebet oder Gesang nichts Einseitiges einer Religionspartei enthalten. In der Religion erteilt der Schullehrer aber nur den Kindern seines Glaubens Unterricht; die Kinder der anderen Partei bleiben an den dazu bestimmten Tagen oder Stunden weg. Für den Unterricht dieser Kinder muß der Pfarrer oder Seelsorger ihrer eigenen Religion, wo sie eingepfarrt sind oder sich als Gäste hinhalten, sorgen. Seine Pflicht als Volkslehrer verbindet ihn dazu, und diese Pflicht ist nicht auf den Unterricht der Erwachsenen von der Kanzel eingeschränkt. Er selbst oder der Kaplan müssen daher wöchentlich mindestens 3 Stunden entweder im Schul- oder im Pfarrhause Religionsunterricht erteilen, und zwar so, daß die ganz Kleinen von denen, die schon erwachsen sind, getrennt werden." Auch in dem „Reglement für die Land- und niederen Bürgerschulen in Neu-Ostpreußen" (1805) ist von solchen Schulen die Rede, denen sich kein Kind, „welcher Konfession auch die Eltern oder Erzieher angehören", entziehen soll; „auf die Konfession des Lehrers kommt es nicht an". Dieses letztere Reglement hat sogar die Simultanschule im weiteren Sinne im Auge; denn diesem Reglement war „im Allerhöchsten Auftrage" eine Anweisung zur Erteilung eines für alle Konfessionen gemeinsamen Religionsunterrichtes beigefügt. Der Süvernsche Schulgesetzentwurf (1819) will zwar einen konfessionellen Religionsunterricht; aber er will in der Schule das betont haben, was die Menschen einigt, und läßt die Simultanschule zu. Nachdem der Geist Metternichs auch in Preußen zur Herrschaft gekommen war, verlor sich die günstige Stimmung für die Simultanschule; da wollte man nach einer Rundverfügung des Ministers von Allenstein (1822) die Erfahrung gemacht haben, „daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird, und es liegt in der Natur der

Sache, daß dieses nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Konfession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt; anderer Übel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken." Daher sollen die Simultanschulen nunmehr nur noch Ausnahmen sein, wenn die Not dazu drängt oder sie das Werk freier Entschließung der von ihren Geistlichen beratenen Gemeinden sind." Daß die preußischen Regulative keine Simultanschule mehr kennen, ist leicht begreiflich; als ihre Herrschaft zu Ende ging, war auch die Simultanschule in Preußen fast ganz verschwunden. Der Kultusminister Falk mußte daher an die vor 1840 geltenden Grundsätze anknüpfen; sein Nachfolger dagegen knüpfte wieder an die 1872 abgebrochene Strömung an.

Leider hat man bei all diesen Wandlungen die Simultanschulfrage gar oft als eine politische Frage behandelt; dadurch ist sie vielfach ein Spielball der Parteien geworden. Die Kirchenpolitiker sehen im Staate nur den Polizeistaat, welcher der Kirche als der eigentlichen Erziehungsanstalt Dienste zu leisten, aber keine erziehliche Aufgaben zu erfüllen hat; jede staatliche Herrschaft über die Schule ist daher nach ihrer Ansicht verwerflich. Die Kirche allein kann demnach nach ihrer Ansicht das Schulwesen leiten; sie kennt aber selbstverständlich nur die Konfessionsschule. „In erster Linie steht der Kirche ein Aufsichtsrecht über die Schule zu; denn die Kirche ist die große Erzieherin des Menschengeschlechtes; dazu hat sie von Gott als dem obersten Erzieher die Sendung erhalten. Nun ist aber die Schule wesentlich Erziehungsanstalt. Folglich muß sie sich als natürliches Glied in den großen Erziehungsorganismus der Kirche eingliedern; diese muß also auch die Aufsicht über die Schule für sich in Anspruch nehmen: und dies nicht bloß in erziehlicher, sondern auch in didaktischer Beziehung; denn der Unterricht ist ja von der Erziehung nicht zu trennen, er ist nur ein Teil, ein Mittel der Erziehung .... Wenn also der erziehliche Unterricht in einer Schule konzentriert wird, dann muß auch der Lehrer, der in der Schule wirkt, von der Kirche autorisiert sein, und er und seine ganze Schule muß unter Oberaufsicht und Leitung der Kirche stehen, sonst dürfen die Eltern als christliche Eltern ihre Kinder gar nicht in diese Schule geben ..... Das also ist das normale Verhältnis, das zwischen Kirche und Schule stattfinden muß, wenn letztere als Erziehungsanstalt ihrer Idee in der christlichen Ordnung entsprechen soll. Und das gilt dem Prinzip nach nicht bloß von der Volksschule, sondern es gilt von der Schule ganz allgemein, möge sie auf was immer für einer Stufenleiter im allgemeinen Schulsystem stehen .... Wie die niederen, so können also auch die höheren Schulen von der Leitung und Aufsicht der Kirche nicht emanzipiert werden ... Verhält es sich aber also, dann können wir dem Staate auch nicht die Berechtigung zuerkennen, die Schule als ein Glied des staatlichen Organismus für sich in Anspruch zu nehmen und die Oberleitung und die Oberaufsicht über dieselbe zu führen .... Dennoch aber kann man, wenn man vom erziehlichen Standpunkt absieht und jenen Gesichtspunkt festhält, welchen die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens darbieten, dem Staate ein Recht in bezug auf die Schule zuteilen, das freilich nur ein indirektes ist und daher auch nur im Einvernehmen mit der Kirche ausgeübt werden kann .... Dieses Recht kann nun aber nicht in der Weise aufgefaßt

werden, als sei der Staat in Kraft desselben befugt, die Schule ganz für sich allein in Anspruch zu nehmen und jede Aufsicht der Kirche über den sogenannten weltlichen Unterricht auszuschließen. (Hoensbroech, Das Schulprogramm des Ultramontanismus, „Deutschland"). Etwas mehr Recht billigen die Konservativen dem Staate gegenüber der Schule zu; da er die Kosten für das Schulwesen trägt, so soll er auch die oberste Leitung haben. Aber in dem inneren Schulbetrieb soll der Staat auf die Kirche die größte Rücksicht nehmen; daher muß die Konfessionsschule die Regel sein. Die Vertreter des Familienprinzips (Dörpfeld u. a.) fordern konfessionelle Schulverbände und für diese selbstverständlich die Konfessionsschule; daß es auch konfessionslose Schulverbände geben kann, beachten sie nicht. Wenn die konfessionslose Simultanschule mit einem konfessionslosen-christlichen Religionsunterricht völlig gleichberechtigt in einer größeren Stadt neben die Konfessionsschule gestellt werden würde, so würde es sich sicher zeigen, daß viele Eltern die erstere der letzteren vorziehen; allerdings müßte die Kirche ihre Hand aus dem Spiel lassen. Allen diesen Politikern tritt nun der Liberalismus im weitesten Sinne des Wortes mit der Forderung gegenüber, daß der Staat als organisierte Gesellschaft auch mit der Erziehung sich zu befassen hat; er hat daher das Recht und die Pflicht, Schulen zu errichten und zu erhalten. Da er jedoch seinen Bürgern vollkommene Denk- und Gewissensfreiheit schuldig ist, so muß er die konfessionelle Unterweisung den Religionsgesellschaften überlassen; die öffentliche Staatsschule ist daher konfessionslos. Zu weit geht jedoch die Forderung, daß die Staatsschule religionslos sein müsse; das darf sie sogar nicht sein. Denn die Staatsschule soll die harmonische Entwickelung aller menschlichen Anlagen fördern; dazu gehört auch die im Gemüt begründete religiöse. „Die Schule hat die Pflicht, dem werdenden Menschen die Wege zu bereiten, auf denen er zur weiteren Vollkommenheit fortschreiten kann; folglich hat sie auch die Pflicht, den Kindern Religionsunterricht zu geben, ihnen nach bestem Wissen und Gewissen die Wege zu ebnen, welche hinaufführen zum ‚höchsten Gut'" (Köhne und Pretzel, Die Simultanschule). Da wir aber im Christentum Jesu, wie es in seinen Reden und Gleichnissen zum Ausdruck kommt, eine religiöse Erscheinung haben, in welcher das Göttliche rein erfaßt und mit der Sittlichkeit innig verwachsen ist, so werden wir dem Kinde im Anschluß an seine häusliche Erziehung diese Religion zu vermitteln suchen; wir müssen es aber auch schon aus dem Grunde, weil das deutsche Kultur- und Geistesleben ganz vom Geiste des Christentums durchdrungen ist. Nicht so weit geht der gemäßigte Liberalismus; er will eine Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht.

Wer sich die Religion nur in der Form der Konfession denken kann und in der Schule einen einheitlichen Gedankenkreis als Grundlage einer einheitlichen, konfessionellen Welt- und Lebensanschauung erzeugen will, der muß für die Konfessionsschule eintreten; das tun auch konsequent alle Kirchenpädagogen. „Die Kommunalschule", sagt Bischof Ketteler (Hirtenbrief 1873), „widerspricht allen Grundsätzen der Religion. Als Christen müssen wir alle wichtigen Fragen zuerst nach den Grundsätzen der Religion und nicht nach den wechselnden Tagesmeinungen entscheiden. Die Religion enthält die Offenbarung Gottes und die Lehre Jesu Christi. Sie allein vermag uns deshalb mit voller Sicherheit die Antwort auf die großen Fragen, die an uns herantreten, zu geben, sie allein zeigt uns insbesondere die Wege, die sicher zum wahren Glücke unserer Kinder führen. Die Religion aber lehrt uns, daß der Mensch auf Erden ist, um Gott zu

erkennen, um Gott zu lieben, um Gott zu dienen und dadurch hier auf Erden glücklich und in der Ewigkeit selig zu werden. Nach dieser Bestimmung des Menschen müssen sich alle anderen Verhältnisse richten, wie der Weg, den wir einschlagen, sich nach dem Ziele richtet, das wir erreichen wollen. Auch die Schule, welche auf den Weg, den das Kind in seinem Leben einschlagen wird, einen so wichtigen Einfluß ausübt, muß daher dazu dienen, das Kind zur Erkenntnis, zur Liebe, zum Dienste Gottes und dadurch zu seinem wahren zeitlichen und ewigen Glücke zu führen. Aus dieser Überzeugung ist der alte christliche Grundsatz hervorgegangen, daß die Religion die Grundlage aller menschlichen Verhältnisse und insbesondere auch der Schule sein müsse. Die Kommunalschule leugnet diese Wahrheit, weil sie nichts von der Bestimmung des Menschen kennt, weil sie nur ein irdisches Ziel für das Kind im Auge hat. Sie wurzelt daher ganz wesentlich im Unglauben. Auch die evangelische Orthodoxie steht im wesentlichen auf diesem Standpunkte; auch für sie ist die Simultanschule die Schule des Unglaubens. Beide Parteien berücksichtigen nicht, daß Katholiken und Protestanten Christen sind und auf einen Religionsstifter und dieselben religiösen Urkunden sich stützen; sie vergessen, daß infolgedessen viele und zwar die wichtigsten religiösen Wahrheiten beiden Konfessionen gemeinsam sind und daß diese in der deutschen Literatur zum Ausdruck kommen. Da diese deutsche Literatur aber ein wichtiger Lehrstoff in der Simultanschule ist, so pflegt auch die Simultanschule die religiöse Bildung, abgesehen von dem konfessionellen Religionsunterricht; das wird auch durch die Erfahrung bestätigt. Diese deutsche Literatur im Verein mit der biblischen, soweit sie nicht unter dem Einfluß des Dogmas steht, bildet aber einen sehr geeigneten Lehrstoff für einen christlichen, konfessionslosen Religionsunterricht; erst durch einen solchen Religionsunterricht erhalten wir die wahre Simultanschule, welche einen einheitlichen Gedankenkreis als Grundlage einer einheitlichen, deutsch-christlichen Welt- und Lebensanschauung in ihren Schülern ausbildet. Dennoch entbehrt auch die Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht nicht ganz dieses einheitlichen Gedankenkreises; die deutsche Literatur in ihrem Zusammenhange mit Geschichte kann ihn legen, wenn auch nicht in dem Maße, wie es durch den deutsch-christlichen Religionsunterricht geschehen kann.

„Seit wir einen paritätischen Staat haben", sagt Dr. W. Goetz (Die Volksschule — Politik, Kultur und Schule), „ist die Konfessionsschule, geschichtlich genommen, eine überlebte Form des Unterrichts. Verlangt der Staat von allen herangewachsenen Bürgern Verständnis für seinen paritätischen Charakter, Rücksicht und Achtung für alle, die sich zu einer andern Konfession bekennen, so ist es widersinnig, in der Erziehung die trennenden Schranken der Konfessionen mit aller Absicht zur Geltung zu bringen. Es gibt für uns in Deutschland ein schmerzlich erprobtes Gesetz: daß wir uns miteinander vertragen müssen. Jeder neue dreißigjährige Krieg kann nur zu dem gleichen Ergebnis führen: daß in Deutschland weder das protestantische noch das katholische Bekenntnis die Macht zur ausschließlichen Herrschaft besitzt. So drängen die Lehren unserer Geschichte auf eine Erziehung hin, die anstatt Verschärfung Milderung der Gegensätze bringen müßte. Wir haben volle Freizügigkeit für einen jeden Volksgenossen; täglich wird die konfessionelle Mischung unseres Volkes größer — um so größer wird die Notwendigkeit, kein jugendliches Herz mit kirchlicher Unduldsamkeit zu vergiften. Diejenigen Kirchen werden am besten fahren, die den Geist der Zeit und das Ergebnis deutscher Ent-

wickelung am besten verstehen. Man vertraue der Unvergänglichkeit des Religiösen und sei eifrig allein in dem einen Wettstreit, der rastlos fortschreitenden geistlichen Entwickelung der Menschheit zu dienen. Es ist ratsam, zur rechten Zeit immer wieder einmal zuzugeben, daß die Erde sich bewegt. Es ist besser, die Seelen der Jugend durch ein edles Beispiel religiösen Lebens und durch verständnisvolles Eingehen auf die Fragen der Zeit zu gewinnen, als sich die Erteilung schlechten Religionsunterrichts — so haben wir ihn leider zumeist genossen — vom Staate garantieren zu lassen. Was nützt auch schließlich alle konfessionelle Abschließung? Wir haben Freizügigkeit auch im geistigen Leben, und jeder findet den Weg, zu dem ihn sein Inneres zieht. Keine Kirche der Gegenwart vermag zu verhindern, daß die Menschen Gott auf ihre eigene Weise suchen; aber freilich, ließe man in Deutschland volle religiöse Freiheit, müßte keiner fürchten, sich seine moralische und materielle Stellung zu verscherzen, so würden wir wohl mehr Übertritte von einem Bekenntnis zum andern haben, aber im ganzen doch ein sich gleichbleibendes Stärkeverhältnis der Konfessionen. Verschiedene Konfessionen sind in Wahrheit eine Bereicherung des religiösen Lebens und damit jeder Kultur; in den kleinen Kirchen ist der einzelne meist tätiger, inniger beteiligt als in den großen, und der Wettbewerb der Konfessionen untereinander behütet vor Erstarrung, spornt an, Besseres zu leisten. Im Namen des Staates wie der Kultur darf man denen entgegentreten, die in der Enge ihrer Kirche das alleinseligmachende, allen aufzuzwingende Heil gefunden zu haben glauben. Staat und Kultur verlangen daher mit Recht eine Erziehung, die das Religiöse in jeglicher Form anerkennt." Wie sich Wissenschaft und Kunst von der Kirche losgelöst und selbständig gemacht haben, so auch die Schule; nur in voller Selbständigkeit kann sie ihre Kulturarbeit verrichten. „Im Sinne der Kulturentwickelung der letzten Jahrhunderte ist diejenige Schule das Ideal, die um ihrer eigenen höchsten Leistungsfähigkeit willen da ist, die niemand anders als sich selber dient, die nur ihre eigenen fachmännisch gebildeten Organe für Unterricht, Verwaltung und Aufsicht jeglicher Art besitzt. Geistliche Schulaufsicht heißt deshalb in letzter Linie: Unterordnung der Schule unter einen ihr fremden Zweck und dadurch Beschränkung ihres Wirkens. Aus der Entwicklung der Schule im 19. Jahrhundert kann man den Nachweis führen, daß auch sie den Weg dieser allgemeinen Kulturentwickelung gegangen ist, und daß man nicht zu viel behauptet, wenn man die Gleichartigkeit dieser Erscheinungen feststellt. Gerade die Schule zeigt die unaufhaltsame innere Notwendigkeit dieser Entwickelung: so groß auch der Widerstand gewesen ist, die Schule ist dennoch im letzten Jahrhundert unaufhaltsam vorwärts gegangen in Verselbständigung und Versachlichung ihres Daseins, in der Ausbildung eines besonderen Lehrerstandes mit Staatsbeamteneigenschaft, in der immer besseren und stärker fachgemäßen Heranbildung der Lehrer für ihren Beruf. Und wir sind stolz auf das, was durch die deutsche Schule im 19. Jahrhundert geleistet worden ist. Hat aber die Schule in diesen letzten hundert Jahren große, das ganze Volk hebende, den Staat festigende, der Kulturentwickelung dienende Fortschritte erzielt, so kam es allein daher, daß sie und ihre Organe immer stärker fremden Zwecken entzogen wurden. Immer deutlicher ergab sich daraus im Fortgang der Entwickelung ein greifbarer Gewinn für die Heranbildung der Jugend. Steigerung der Erziehungstechnik ist Steigerung der Erziehung. Mit jeder Generation kommen neue Aufgaben empor; nur eine auf der Höhe ihrer Leistungsfähigkeit stehende Schule kann ihnen gerecht werden. Vor

uns liegt jetzt das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend nach dem 14. Jahr, eine Fortsetzung des Erziehungswerkes in den Jahren, in denen die entscheidende Entwickelung des jungen Menschen erst beginnt und in denen er heute allen möglichen Einflüssen völlig hilflos preisgegeben ist. Er bedarf einer weiteren sicheren Führung auch für diese Jahre. Auf die Gemüter der großstädtischen Jugend von heute vermag aber nur eine Schule gestaltend einzuwirken, die den höchsten Anforderungen der Zeit entspricht, die den Geist der Zeit in seinen guten und üblen Eigenschaften vorurteilsfrei zu erkennen und suchenden Seelen klarzumachen weiß. Weiterentwickelung des technischen Schulbetriebs, Verfeinerung der Pädagogik, Höherbildung des Lehrerstandes, volles Verständnis für die sozialen Schwierigkeiten der Zeit werden da ganz selbstverständliche Forderungen, denen gegenüber kein engherziges Bedenken stichhaltig ist."

Gegner hat die Simultanschule hauptsächlich unter den strengen Anhängern der Konfession; jedoch auch unter den nicht in diese Kreise zu rechnenden Liberalen finden sich solche (z. B. Pfleiderer, Schiele u. a.). Der protestantische Konsistorialrat Schmetzer weist in einem Vortrage auf Österreich hin, wo die Simultanschule nur zur Stärkung des katholischen Einflusses da sei; dieser Tatsache gegenüber sei die konfessionelle Schule, so behauptet er, ein wichtiges Mittel zur Erhaltung des Protestantismus. Wenn diese Behauptung richtig wäre, so könnte man es nicht verstehen, daß die katholischen Großwürdenträger für die Konfessionsschule eintreten; sie müßten ja, um den Protestantismus zu verdrängen, die Simultanschule fordern. Die konfessionellen Fanatiker sehen in der Frage, ob die Volksschule simultan oder konfessionell sein soll, die Frage um den Bestand der Weltanschauungen; „nicht katholisch und protestantisch", sagt der katholische Pfarrer Kriege (Die Simultanschule im Lichte der Wahrheit), „steht hier feindlich gegenüber, sondern Christentum und Atheismus. Da nun aber", so fährt der Herr Pfarrer in seiner Logik fort, „das Christentum die einzig berechtigte Form der heutigen Gesellschaftsordnung ist, so hat auch die ihr entsprechende konfessionelle Schule die volle, ja die einzige Berechtigung. Und der Staat, der doch entschieden auf dem Boden des Christentums stehen will, hat demnach die Pflicht, diese Form gesetzlich festzulegen und zu schützen." Geben wir zu, daß unsere nationale Kultur in ihrer geistigen Seite im Christentum wurzelt und die in der aus dieser Kultur hervorgegangenen nationalen Literatur vertretene Weltanschauung eine deutsch-christliche ist, so muß man zu einem ganz anderen Schluß kommen als Pfarrer Kriege; denn unsere klassisch-nationale Literatur (Lessing, Goethe, Schiller u. a.) ist nicht katholisch und nicht protestantisch, sondern deutsch-christlich. Diese deutsch-christliche Weltanschauung aber will die Simultanschule pflegen; darum muß sie der Staat, der konfessionslos ist, gesetzlich festlegen und schützen. Es ist eine Verdrehung der Wahrheit, wenn Kriege (a. a. O.) behauptet, alles Religiöse müsse aus der Simultanschule fernbleiben; das Religiöse ist für ihn natürlich identisch mit dem Konfessionellen. Wir sind bereits so an diese Verdrehungen und die darauf beruhenden Schlüsse der Ultramontanen gewöhnt, daß sie durchaus nicht, wie Pfarrer Kriege vermutet, einen „Entrüstungsschrei" bei uns hervorrufen; wir können uns recht gut, im Gegensatze zu ihm, Religion ohne Konfession denken, denn sie ist bereits bei unseren führenden Geistern (Kant, Lessing, Fichte, Goethe, Schiller u. a.) in Erscheinung getreten. Wozu führt es denn, wenn man die Religion nicht im Gefühl, sondern im Wissen fundiert?

Wenn die Religion wirklich nichts anderes ist, „als die Anerkennung oder das Bekenntnis ganz bestimmter religiöser Wahrheiten", so kann es nur eine wahre Religion geben; diese müßte dann der Staat gesetzlich festlegen und schützen — und darauf geht es ja auch bei den Ultramontanen in letzter Linie hinaus! Die Konfession resp. konfessionelle Religion kann daher auch nicht das Erziehungsideal aufstellen, nach welchem die Staatsbürger erzogen werden sollen, da der Staat konfessionslos ist; die kirchlichen Erziehungsideale können nicht identisch mit den staatlichen sein, welches letzteres ein einziges sein muß. Daß der heutige konfessionelle Religionsunterricht in unsere nationale Volksschule nicht mehr paßt, ist schon oft genug nachgewiesen worden; deswegen ist es aber noch nicht nötig, ihn durch einen reinen Moralunterricht zu ersetzen, wie es die Bremer Lehrerschaft fordert. Gewiß kann der konfessionelle Religionsunterricht im strengen Sinne des Wortes am besten von dem Geistlichen erteilt werden; denn er ist der geeignetste Vertreter der Konfession. Man sollte auch annehmen, die Geistlichen würden dieses Recht für sich in Anspruch nehmen und mit Freuden jede Gelegenheit ergreifen, diesen Unterricht zu erteilen; das ist aber keineswegs, besonders bei den evangelischen Geistlichen, der Fall. Auf der letzten badischen Generalsynode wurde beantragt, den Katechismusunterricht dem Geistlichen zuzuweisen; diesem Antrag trat aber ein Dekan mit der Begründung entgegen, daß der Geistliche nicht wöchentlich noch 3—4 Stunden mehr Religionsunterricht erteilen könne, das sei auch zu langweilig. Aber selbst wenn man den Religionsunterricht der Kirche überlassen und für die Schule nur den Moralunterricht fordern wollte, so wäre das noch lange keine Förderung des Atheismus; denn der Kirche bleibt ja der Religionsunterricht. Die Strengkonfessionellen können das allerdings nicht zugeben; sie kennen nur einen konfessionellen Unterricht, der das ganze Schulleben beherrscht. Hier stehen die protestantischen und katholischen Strengkonfessionellen Schulter an Schulter; natürlich hält jede Seite ihre Religion für die echte, während die echte Religion tatsächlich ihnen verloren gegangen ist. Man kann zwar nicht leugnen, daß der moderne Staat, der Kulturstaat, konfessionslos, paritätisch ist; aber man will daraus nicht folgern, daß auch die von ihm erhaltene und seiner Erhaltung dienende Volksschule konfessionslos sein muß. Man möchte den modernen Staat, um diesem Schlusse zu entgehen, zu einem Rechtsgemeinwesen machen, der es „allein mit der Herstellung des äußeren, erzwingbaren Rechts zu tun" hat (Beck, Konfessions- und Simultanschule?); der moderne Staat ist aber ein Kulturstaat, dem die Erhaltung und Fortentwickelung der Kultur obliegt. Soweit die verschiedenen Konfessionen diese Erhaltung und Förderung der Kultur nicht stören und hemmen, muß der Staat ihnen freie Entfaltung gewähren; diese Störung und Hemmung findet aber statt, wenn schon den Unmündigen ein Bekenntnis aufgedrängt wird. Man wird doch nicht im Ernste behaupten wollen, daß in den „unmündigen Gliedern" der „Trieb zur Konfessionalität" vorhanden, oder ihnen gar angeboren wäre. Ein Bekenntnis hat doch für den Menschen nur dann einen Wert, wenn es aus freier Entschließung angenommen wird und also auf innerer Überzeugung beruht; das alles aber ist bei Kindern im schulpflichtigen Alter nicht zu erreichen. Darum darf der Staat in der Schule nur einen solchen Unterricht zulassen, der die Entwickelung der religiösen Anlagen des Kindes in naturgemäßer Weise fördert und in die Bahnen leitet, in denen sich das nationale Kulturleben bewegt; dieses aber findet nach der geistigen Seite seinen vollsten und reinsten Ausdruck in der nationalen

Literatur. Auf den in der Schule gelegten Grundlagen kann die Kirche weiterbauen; sie kann dann zeigen, ob sie einen Geist ausgießen kann, der die Menschen zu beherrschen vermag. Die in der nationalen Literatur zum Ausdruck kommende Konfession hat, wenn man die innere Überzeugung zum Maßstab nimmt, wenigstens so viele Anhänger als die katholische und protestantische Konfession; und daß in bezug auf die geistige Qualität diese deutsch-christliche Konfession nicht hinter den beiden andern Konfessionen zurücksteht, bedarf keines Beweises. Es ist eine völlig irrige Behauptung, daß sich, wie Beck (a. a. O.) sagt, in der Simultanschule nicht „ein bestimmtes, einheitliches Erziehungsideal anstreben läßt"; der „religiös-sittliche Gedankenkreis, aus dem es als aus seiner Grundlage sich erbauen müßte", würde gerade in der Simultanschule, wenn man ihr einen deutsch-nationalen Religionsunterricht geben würde, am besten gepflegt werden. Die Simultanschule schaltet allerdings das Religiös-Sittliche in seiner konfessionellen Gestaltung, aber nicht an und für sich aus; dieses pflegt sie, auch wenn ihr der Religionsunterricht dazu nicht zur Verfügung steht, besonders in der deutschen Literatur. Es ist eine völlig falsche Behauptung, man könne gewisse Teile der Geschichte, z. B. die Reformation, den dreißigjährigen Krieg nicht in der Simultanschule behandeln; wenn man sich an die geschichtlichen Tatsachen hält, so ist dies recht gut möglich. In der Konfessionsschule, wo man sich für die Darstellung der konfessionellen Standpunktes keine Beschränkung aufzuerlegen braucht, werden gar oft, in der evangelischen so gut wie in der katholischen, die geschichtlichen Tatsachen nach konfessionellen Gesichtspunkten zugeschnitten. Kommt denn in den Dichtungen Goethes, Schillers, Uhlands u. a. nichts vom Religiös-Sittlichen zum Ausdruck? Konfessionell ist dieses Religiös-Sittliche aber nicht! Aber es ist aus dem deutschen Geistesleben herausgewachsen; es steht über den Konfessionen. Wenn wir daher, wie Beck (a. a. O.) fordert, dafür sorgen müssen, „daß unsere Kinder dauernd mit jener Weltanschauung berührt werden, die wir für die allein wahre halten", so kann dies nur in der Simultanschule und nicht in der Konfessionsschule geschehen; denn in unserer nationalen Literatur ist das Religiös-Sittliche aus deutschem Geist geboren und nicht, wie im Konfessionellen, aus römischem. Gerade wenn man die Schule mit Thrändorf (Ein Wort zur Simultanschulfrage) als „Erziehungsschule" betrachtet, muß man die Simultanschule mit christlichem Religionsunterricht fordern; denn in keinem Unterricht tritt die Schule so als „Lernschule" hervor als wie im konfessionellen Religionsunterricht, bei dem der Lehrer mit dem besten Willen nicht warm werden „kann"! Wenn Thrändorf (a. a. O.) selbst zugesteht, „daß Kinder im schulpflichtigen Alter für ein eigenes Bekenntnis noch gar nicht reif sind, daß also Bekenntnisse, die man ihnen auf- oder abnötigt, Scheinfrüchte sind, die bei der ersten Berührung mit dem Leben abfallen", so hat er dem konfessionellen Religionsunterricht das Todesurteil gesprochen; denn wenn man aus ihm das Bekenntnis herausnimmt, so bleibt nur das konfessionslose Religiös-Sittliche übrig. Nicht die Kirche und nicht die von ihr getragenen Konfessionen sind die verantwortlichen Träger der Volksbildung, sondern der Staat ist der Träger derselben, weil in ihm die gegenwärtige Organisation des Volkes gegeben ist; nicht die Träger der Konfession, sondern Kant, Fichte, Rousseau, Pestalozzi u. a. haben unserer Zeit das Staatsideal gegeben. Die Konfessionen in ihrer heutigen Gestalt wollen Staaten im Staate sein; dadurch aber zerreißen sie die natürliche Volksgemeinschaft und tragen Lebensziele in sich, die denjenigen des Kulturstaates direkt

entgegengesetzt sind. Jede Konfession, die mehr sein will als eine freie Vereinigung gleichgesinnter religiöser Persönlichkeiten, die den Anspruch auf den Besitz absoluter Wahrheit in religiösen Dingen erhebt, muß die Mitglieder jeder anderen Konfession als minderwertig ansehen; dadurch aber stört sie die Einheitlichkeit im Staatsleben.

Es ist kaum zu begreifen, daß man sich heute um die Simultanschule als um ein unbekanntes Etwas streitet; man hat sie ja tatsächlich seit fast einem Jahrhundert in Nassau, Hessen und Baden. Es wäre daher anzunehmen, daß der preußische Staat, in dessen Abgeordnetenhaus eben die Simultanschulfrage erörtert wird, eine Anzahl von Schulmännern, Gegner und Freunde der Simultanschule, nach diesen Ländern schicken würde, um die Simultanschule an Ort und Stelle kennen zu lernen; daß er dies nicht tut, läßt in der Tat tief blicken! Man muß daran zweifeln, daß es sich in dem Streite um die Simultanschule um eine schulische Frage handelt; man muß vielmehr annehmen, daß man es bloß mit einer politischen Frage zu tun hat. Im Auftrage der Diesterwegstiftung haben die Lehrer Köhne und Pretzel 1905 das getan, was der preußische Staat hätte veranlassen sollen; sie haben eine Studienreise nach Nassau, Hessen und Baden unternommen, um dort das Simultanschulwesen aus eigener Erfahrung kennen zu lernen. Wer die Simultanschule aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat, dem sagen sie in ihrem Berichte (Die Simultanschule in Nassau, Hessen und Baden) nichts Neues; für alle dagegen, welche nicht die Gelegenheit hatten, Simultanschulen kennen zu lernen, ist die Schrift höchst lehrreich. „Daß in einer Simultanschule die verschiedenen Weltanschauungen derart zutage treten können, daß sie zur Begriffsverwirrung der Kinder führen, ist ganz ausgeschlossen; nicht die Simultanschule, sondern das starre Festhalten an Lehrsätzen, welche den Anschauungen und Vorstellungen weiter Kreise der Bevölkerung nicht mehr entsprechen, ist Veranlassung für ihre kirchliche Entfremdung und für ihre Forderung, den Religionsunterricht aus der Schule zu entfernen." Die Simultanschule kann allerdings ihrem Zwecke nicht entsprechen, wenn sie von einseitig konfessionellen Gesichtspunkten aus geleitet und beaufsichtigt wird; denn dann wird sie tatsächlich zur Konfessionsschule. Daher ist die Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht für die unparteiische Durchführung des simultanen Prinzips unerläßliche Voraussetzung; „wo die Simultanschule unter geistlicher Aufsicht steht, wie in Nassau und Österreich, wird das numerische Überwiegen einer Konfession immer auch ein sachliches zugunsten der Wahrheit im Gefolge haben" (Köhne und Pretzel a. a. O.). Das haben die Verfasser in Wiesbaden und anderen Orten gesehen, wo die Schulaufsicht in den Händen eines weltlichen Fachmannes liegt; aus dem Vorhandensein der geistlichen Schulaufsicht mußten sie es erklären, „daß manche der nassauischen Simultanschulen als ‚echte und rechte Konfessionsschulen' anmuten". Nur wenn die Fachaufsicht durchgeführt und diese in die Hände von Schulmännern gelegt wird, ist zu erwarten, „daß jeder Konfession ihr berechtigtes Sachgebiet gewährleistet wird, jede sich aber auch den Rücksichten unterwerfen muß, die durch die Gemeinschaft geboten sind, und endlich keine verlangen darf, daß für neutrale Gebiete ihr zuliebe andere als sachliche Gesichtspunkte maßgebend sein sollen (Köhne und Pretzel a. a. O.).

Der Entwurf des preußischen „Schulunterhaltungsgesetzes" (siehe diesen) enthält, wie vorauszusehen war, Bestimmungen auf die konfessionellen Verhältnisse der Volksschule, mit denen sich weder die Freunde noch die Gegner der Simultanschule befreunden können; während die

ersteren darin ein Verdrängen der Simultanschule erblicken, sehen die letzteren darin eine Bevorzugung derselben. „Die öffentlichen Volksschulen", so heißt es in dem Entwurf, „sind in der Regel so einzurichten, daß der Unterricht evangelischen Kindern durch evangelische Lehrkräfte, katholischen Kindern durch katholische Lehrkräfte erteilt wird. Niemand darf lediglich wegen des Religionsbekenntnisses der Zutritt zu einer öffentlichen Volksschule versagt werden. An Volksschulen, die mit einer Lehrkraft besetzt sind, ist stets eine evangelische oder eine katholische Lehrkraft anzustellen, je nachdem die angestellte Lehrkraft oder die zuletzt angestellt gewesene Lehrkraft evangelisch oder katholisch war. Statt der evangelischen Lehrkraft soll bei Erledigung der Stelle in der Regel eine katholische angestellt werden, wenn fünf Jahre nacheinander mindestens zwei Drittel der die Schule besuchenden einheimischen Kinder, ausschließlich der Gastschulkinder, katholisch gewesen sind, und während dieser Zeit die Zahl der evangelischen Kinder weniger als zwanzig betragen hat. Unter gleichen Voraussetzungen soll in der Regel statt einer katholischen Lehrkraft eine evangelische angestellt werden. Die Veränderung bedarf der Zustimmung des Unterrichtsministers. An einer Volksschule, an welcher nach ihrer besonderen Verfassung bisher gleichzeitig evangelische und katholische Lehrkräfte anzustellen waren, behält es vorbehaltlich eines abändernden Beschlusses des Schulverbandes dabei auch in Zukunft sein Bewenden, und es können gleicherweise in dem betreffenden Schulverbande, in welchem lediglich Volksschulen der vorbezeichneten Art bestehen, neue Volksschulen auf derselben Grundlage errichtet werden. Der die Schulverfassung abändernde Beschluß des Schulverbandes unterliegt der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde. Bestehen in einem Schulverbande neben Schulen dieser Art solche, an denen nur evangelische oder nur katholische Lehrkräfte anzustellen sind, so soll bei Errichtung neuer Schulen darauf geachtet werden, daß das bisherige Verhältnis der Beschulung der Kinder in Schulen der einen oder anderen Art nicht wesentlich geändert wird. Die vorstehenden Vorschriften finden keine Anwendung auf diejenigen Schulen, bei welchen die Verschiedenheit in dem Bekenntnis der Lehrkräfte lediglich dadurch herbeigeführt ist, daß für die Schulkinder des einen Bekenntnisses die Erteilung des Religionsunterrichtes ermöglicht werden sollte. Schulen der oben bezeichneten simultanen Art können aus besonderen Gründen auch von anderen Schulverbänden mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde errichtet werden. Darüber, ob besondere Gründe vorliegen, beschließt auf Anrufen von Beteiligten der Kreisausschuß und, sofern eine Stadt beteiligt ist, der Bezirksausschuß. Gegen die Beschlüsse des Kreisausschusses oder des Bezirksausschusses ist nur die Beschwerde an den Provinzialrat zulässig. Versagt die Schulaufsichtsbehörde die Genehmigung, weil sie besondere Gründe nicht als vorliegend erachtet, so steht den Schulverbänden die Beschwerde an den Provinzialrat zu, welcher endgültig beschließt. Beträgt in einer solcher Art errichteten Schule die Zahl der die Schule besuchenden einheimischen evangelischen oder katholischen Kinder mit Ausschluß der Gastschulkinder über 60, in den Städten, sowie in Landgemeinden von mehr als 5000 Einwohnern über 120, so ist, sofern seitens der gesetzlichen Vertreter von mehr als 60 bezw. 120 dieser Kinder der Antrag bei der Schulaufsichtsbehörde gestellt wird, für diese eine Beschulung in Schulen mit lediglich evangelischen oder lediglich katholischen Lehrkräften einzurichten, sofern eine Schule der letzteren Art im Schulverbande nicht bereits besteht. Bei den nach Maßgabe des auf Grund des Gesetzes vom 26. Mai 1887 (Gesetz-Samml. S. 175) zu stellenden

Anforderungen darf von den Beschlußbehörden die Notwendigkeit der Beschulung in Schulen mit lediglich evangelischen oder lediglich katholischen Lehrkräften mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Schule oder auf die Leistungsfähigkeit der Verpflichteten nicht verneint werden. Beträgt in einer öffentlichen Volksschule, die nur mit katholischen oder nur mit evangelischen Lehrkräften besetzt ist, die Zahl der einheimischen evangelischen oder katholischen Schulkinder, mit Ausschluß der Gastschulkinder, dauernd mindestens zwölf, so ist tunlichst für diese ein besonderer Religionsunterricht einzurichten. Bei den nach Maßgabe des Abs. 1 auf Grund des Gesetzes vom 26. Mai 1887 (Gesetz-Samml. S. 175) zu stellenden Anforderungen darf von den Beschlußbehörden die Notwendigkeit des besonderen Religionsunterrichts mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Schule oder mit Rücksicht auf die Leistungsfähigkeit der Verpflichteten nicht verneint werden. Wo eine anderweite Beschaffung dieses Unterrichts mit Schwierigkeiten verbunden ist, darf zum Zwecke seiner Erteilung eine evangelische oder katholische Lehrkraft angestellt werden, welche auch mit der Erteilung anderweiten Unterrichts zu betrauen ist. Im übrigen sind an öffentlichen Volksschulen, welche mit mehreren Lehrkräften besetzt sind, nur evangelische oder nur katholische Lehrkräfte anzustellen. Bei der Anstellung weiterer Lehrkräfte an den bisher nur mit einer Lehrkraft besetzten Schulen sind evangelische oder katholische Lehrkräfte anzustellen, je nachdem die bisherige einzige Lehrkraft evangelisch oder katholisch war. Statt der Besetzung der Schulstellen mit evangelischen Lehrkräften soll bei mehrklassigen Volksschulen in der Regel eine Besetzung mit katholischen Lehrkräften herbeigeführt werden, wenn fünf Jahre nacheinander mindestens zwei Drittel der die Schule besuchenden einheimischen Schulkinder, ausschließlich der Gastschulkinder, katholisch gewesen sind, und während dieser Zeit die Zahl der evangelischen Kinder weniger als vierzig betragen hat. Unter denselben Voraussetzungen sollen in der Regel statt katholischer Lehrkräfte evangelische angestelllt werden. Die Veränderung bedarf der Zustimmung des Unterrichtsministers. Beträgt in einem Schulverbande, welcher lediglich mit katholischen Lehrkräften besetzte öffentliche Volksschulen enthält, die Zahl der einheimischen schulpflichtigen evangelischen Kinder, mit Ausschluß der Gastschulkinder, während fünf aufeinanderfolgender Jahre über 60, in den Städten, sowie in Landgemeinden von mehr als 5000 Einwohnern über 120, so ist, sofern seitens der gesetzlichen Vertreter von mehr als 60 bezw. 120 schulpflichtigen Kindern der genannten Art der Antrag bei der Schulaufsichtsbehörde gestellt wird, für diese eine Beschulung in Schulen mit lediglich evangelischen Lehrkräften einzurichten. Bei den nach Maßgabe des Abs. 1 auf Grund des Gesetzes vom 26. Mai 1887 (Gesetz-Samml. S. 175) zu stellenden Anforderungen darf von den Beschlußbehörden die Notwendigkeit der Beschulung in Schulen mit lediglich evangelischen Lehrkräften mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Schule oder auf die Leistungsfähigkeit der Verpflichteten nicht verneint werden. Die Vorschriften der Abs. 1 und 2 finden bezüglich der Beschulung der katholischen Kinder sinngemäße Anwendung, wenn in einem Schulverbande lediglich mit evangelischen Lehrkräften besetzte öffentliche Volksschulen vorhanden sind."

Wir sehen, daß die kirchlichen Interessen in dem Entwurf zur vollen Anerkennung kommen, obwohl von konfessionellen und simultanen Schulen nicht die Rede ist; denn die konfessionellen Bestimmungen betreffen nur die Lehrer. Jede freie Entwickelung der paritätischen Schulverfassung ist durch den Entwurf, wenn er Gesetz wird, unmöglich gemacht; denn

es kann jede Simultanschulbildung zerstört, aber keine dauernd oder ungefährdet aufgebaut werden. Daher erhob auch eine Versammlung Berliner Lehrer gegen die konfessionellen Bestimmungen des Entwurfs ernste Bedenken; denn sie genügen nicht dem Artikel 24, Abs. 1 der Verfassung, der bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen den konfessionellen Verhältnissen möglichste Berücksichtigung zugesteht, ordnen vielmehr unter angeblicher Berücksichtigung der konfessionellen Interessen das Volksschulwesen einseitig den historisch-kirchenregimentlichen Rücksichten unter. Durch diese Bestimmungen wird die Weiterentwickelung der Volksschule zu einer einheitlichen nationalen Bildungsanstalt unterbunden und die Errichtung voll entwickelter Schulsysteme verhindert, insbesondere die unterrichtliche Versorgung der Kinder der Minderheit erheblich geschädigt. Die Versammlung gibt der ernsten Besorgnis Ausdruck, daß durch diese und eine Reihe von schulregimentlichen Bestimmungen die Entwickelung der Volksschule zu einem selbständigen, leistungsfähigen Organ der staatlichen Kulturpflege gehemmt, die kulturelle, staatspolitische und soziale Wirksamkeit der Schule eingeengt und die Volksschule fremden Zwecken und Interessen dienstbar gemacht wird. Der Schulgemeinde sollte es freigestellt sein, ob sie konfessionelle oder gemeinsame Schule errichten bezw. die bestehenden Schulen konfessionell oder gemeinsam einrichten wollen. Ebenso ist den Gemeinden das Recht zu gewähren, konfessionelle und gemeinsame Schulen nebeneinander einzurichten. In diesem Falle steht es den Eltern frei, ob sie ihre Kinder einer konfessionellen oder einer gemeinsamen Schule zuführen wollen. Die aus der konfessionellen Trennung der Schulen entstehenden Schullasten haben die betreffenden Gemeinden ohne Beihilfe des Staates selbst zu tragen; dagegen kann für den Religionsunterricht der Minderheiten an mehrklassigen Schulen durch Anstellung von Lehrern der Minderheiten über die Forderungen des Entwurfs hinaus Sorge getragen werden. Die Zusammensetzung der Lehrkörper an Schulen mit Kindern verschiedener Konfession soll möglichst der konfessionellen Zusammensetzung der Schüler entsprechen. Der katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches begrüßt dagegen die konfessionellen Bestimmungen des Entwurfs; er hat freilich gehofft, „daß der konfessionelle Charakter der preußischen Volksschule bestimmter festgelegt werde und Simultanschulen nur aus besonderen Gründen und unter Zustimmung der beteiligten gesetzlichen Vertreter der in Betracht kommenden Kinder errichtet werden dürfen". Ob ein Lehrerverband einen solchen Beschluß fassen würde, wenn er nicht unter dem Einfluß der Kirche stände, ist sehr zu bezweifeln.

Daß die gesetzliche Festlegung des konfessionellen Charakters der Schule von unabsehbarer Tragweite bezüglich der Folgen für das deutsche Kultur- und Geistesleben ist, geht daraus hervor, daß sich eine große Anzahl von Professoren der deutschen Hochschulen dagegen erklärt haben; sie betrachten die Angelegenheit bloß vom kulturell-nationalen und nicht vom schultechnischen Standpunkte, wodurch ihre Äußerungen erst wertvoll sind. Sie sehen die Gefahr für das deutsche Geistesleben darin, daß sich Staat und Gemeinde sich binden, „ihre Mittel, ihre Gebäude, ihr staatlich ausgebildetes Lehrerpersonal, also auch ihre Lehrerbildungsanstalten, nicht minder ihre Verwaltungsorgane zur Verfügung zu stellen für die Einrichtung und Erhaltung von Schulen, die von Gesetzes wegen der Konfession, also der Kirche — denn sie ist die einzige greifbare Vertretung der Konfession — dienstpflichtig sind" (Prof. Natorp, Ein Wort zum Schulantrag; Deutsche Schule 1905). Denn wenn es sich z. B. fragt, wer

qualifiziert ist zum Lehrer einer Schule, die von Gesetzes wegen katholisch oder evangelisch ist, so ist unentrinnbar die Kirche zuständig, darüber zu entscheiden; denn der Lehrer muß bei einer Schule, deren Charakter durch die Konfession bestimmt wird, konfessionell im Sinne der Kirche sein. Daß die geistliche Schulaufsicht eine Konsequenz der Konfessionsschule und die staatliche eine solche der Simultanschule ist, haben wir bereits erörtert; es ist allzu harmlos, zu glauben, „daß man die Staatsaufsicht werde retten können, nachdem man die gesetzliche Konfessionalität zugestanden hat. Sie möchte selbst formell bestehen bleiben, so würde sie doch tatsächlich auf die gleiche Weise unwirksam werden, wie die staatliche Entscheidung über die Qualifikation der Lehrer. Denn auch der staatliche Aufsichtsbeamte darf nur nach dem Gesetze entscheiden; ist das Lehrbuch, ist die Handhabung des Unterrichts und der Zucht im Sinne der Konfession, so darf er keinen Einspruch dawider erheben; ist sie nicht im Sinne der Konfession, so muß er einschreiten; denn das Gesetz befiehlt, daß konfessionell unterrichtet und erzogen werde; was aber konfessionell ist, entscheidet die Kirche" (Natorp a. a. O.). Stellt sich die staatliche Schulleitung auf einen anderen Standpunkt, so hat sie den Kulturkampf; die Kirche wird ihre durchs Gesetz verbrieften Rechte schon zu schützen wissen. „Die Kirche wird ihre Schule zu beaufsichtigen wissen auch ohne staatlichen Auftrag, und der Staat wird, auch im Besitz aller formellen Machtmittel, dagegen ohnmächtig sein, nachdem er selbst zum Gesetz erhoben hat: die Schule soll konfessionell sein. Wir haben dann unverweigerlich den katholischen Staatsbegriff, die katholische Geschichtsbetrachtung, das katholische Urteil über unsere Dichter und Denker, katholische Geographie und Naturkunde, katholische Wissenschaft und Philosophie in der Schule des Staats; d. h.: der Staat wird sich selbst die Verpflichtung aufgeladen haben, der Kirche die Bataillone zu erziehen, die gegen ihn zu marschieren bestimmt sind" (Natorp a. a. O.). Und die evangelische Kirche wird hinter der katholischen nicht zurückbleiben wollen und dürfen; sie wird schon um ihre Selbstbehauptung willen genötigt sein, aus dem Verhalten der katholischen Kirche die Konsequenzen zu ziehen. „Ist einmal die Konfessionalität gesetzliches Prinzip, so wird man sich sehr bald darauf besinnen, daß es eine „evangelische" Konfession gar nicht gibt, sondern nur eine lutherische, eine reformierte, und so fort" (Natorp a. a. O.); auch diese Konfessionen können mit vollem Recht ihre Konfessionsschulen fordern. Der Verband jüdischer Lehrervereine hat bereits die Konsequenzen aus der Gesetzesvorlage gezogen; er hat im Hinblick auf dieselbe einen Beschluß gefaßt, nach welchem nicht nur die jüdischen Volksschulen da, wo sie bisher bestehen, erhalten und unter das Schulunterhaltungsgesetz mitbegriffen werden, sondern auch da, wo die jüdischen Minderheiten zu klein sind, um eigene Schulen für sich beanspruchen zu können, mehrere Orte in eine jüdische Schulgemeinschaft vereinigt werden sollen. Konsequenterweise muß der preußische Staat diesem Antrage entsprechen, wenn er die Vorlage zum Gesetze macht; auch die Juden sind Bürger des preußischen Staates. Er muß aber auch die Lehrer in konfessionellen Anstalten vorbilden lassen; auch vor den höheren Schulen und ihren Lehrern kann er kein Halt machen. Zwischen Volksschule und höherer Schule in dieser Hinsicht einen Unterschied zu machen, entbehrt jeder Begründung; der Schüler in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schule ist keineswegs reifer als der Volksschüler.

In der „Köln. Ztg." haben 27 Professoren gegen die in dem Entwurf des preußischen Schulunterhaltungsgesetzes enthaltenen Bestimmungen über

die Simultanschule folgende Einspruchserklärungen veröffentlicht, der sich ca. 700 Professoren und Gelehrte angeschlossen haben: „Die Unterzeichneten halten es für ihre Pflicht, gegen die preußische Schulvorlage, und zwar unter Absehung von deren sonstigen zur Genüge bekannten schweren Fehlern, gegen die die konfessionellen Verhältnisse der Volksschule betreffenden Bestimmungen derselben noch in letzter Stunde öffentlichen und entschiedenen Einspruch zu erheben. Der Grundsatz, von dem die Vorlage ausgeht, daß die Kinder in den öffentlichen Volksschulen in allen Unterrichtsfächern nur von Lehrern ihres Bekenntnisses unterrichtet werden sollen, ist nicht nur praktisch in Orten mit konfessionell gemischter Bevölkerung gar nicht durchführbar, wie die schroffen Widersprüche gegen dies Prinzip in der Vorlage selbst beweisen, sondern er ist als Prinzip zu verwerfen. Im Unterricht jedes Fachs sollte das Recht der Sache allein walten, jeder Einfluß partikular-religiöser Tendenzen grundsätzlich ferngehalten werden. Was naturwissenschaftliche, was geschichtliche Wahrheit, was von den Schätzen der deutschen Literatur für die Bildung des Volkes wertvoll sei, ist gemäß den eigenen Gesetzen des Gegenstandes nach pädagogischen Rücksichten zu entscheiden; es ist gerade gegenüber der trennenden Tendenz des religiösen Sonderbekenntnisses die Einheit der humanen und nationalen Bildung in diesem allen um so bestimmter zu wahren. Der partikular-religiösen Verfärbung des gesamten Unterrichts wird aber offenbar Vorschub getan, wenn gesetzlich bestimmt wird, daß der gesamte Unterricht nach Konfessionen getrennt erteilt werden muß. Nicht nur die katholische, sondern grundsätzlich ebenso die evangelische Orthodoxie beansprucht tatsächlich einen entscheidenden Einfluß der Konfession auf den gesamten Unterricht der Volksschule, und sie weiß diesem Anspruch, besonders durch die geistliche Schulaufsicht, an welcher der Entwurf festhält, schon jetzt überall da Geltung zu verschaffen, wo die Schule, wenngleich ohne gesetzliche Grundlage, doch tatsächlich den konfessionellen Charakter trägt, den die Vorlage allen Volksschulen mit verschwindenden Ausnahmen zwangsweise aufprägen möchte. Dabei werden, durch eine dem ganzen Prinzip der bisherigen preußischen Schulgesetzgebung widersprechende Auslegung der Begriffe konfessioneller und gemeinsamer Schulen, alle Volksschulen, die nicht durch besondere Vereinbarung simultan sind, für konfessionell erklärt, ohne Rücksicht auf die tatsächliche konfessionelle Mischung der Schulkinder. Auch auf die religiöse Stimmung der Bevölkerung wird also wirklich keine Rücksicht genommen, sondern es soll der „historische" Anspruch der einen oder anderen Konfession auf eine jede Schule schlechthin entscheiden; ein Anspruch, der zum „historischen" erst geworden ist durch eine auf kein Gesetz gestützte Praxis der Verwaltung, welche gegen den Ansturm des Klerikalismus die staatliche Autonomie in der Schule nicht zu behaupten gewußt hat. Zugleich soll dabei die Leistungsfähigkeit der Schule überhaupt nicht mitsprechen; es darf nicht nur, sondern muß, bei beträchtlicher Erhöhung der Schullasten, das bessere dem schlechteren Schulsystem weichen, bloß damit die konfessionelle Trennung allgemein durchgeführt wird. In dieser durchgehenden Tendenz auf die Konfessionalisierung der Volksschule, ohne Rücksicht auf die Wünsche und die finanzielle Leistungskraft der Bevölkerung wie auf die Qualität der Schulen, ist die jetzige Vorlage völlig eins mit der des Jahres 1892. Der schwache Schutz, der der Simultanschule noch gewährt wird, bietet ein Gegengewicht schon darum nicht, weil die Vorlage überhaupt nur eine verschwindend kleine Zahl von Schulen als simultan anerkennt. Es verbleibt der Simultanschule der Charakter der gerade nur geduldeten Ausnahme; grund-

sätzlich soll nicht etwa die Religion, sondern der religiöse Partikularismus in der Schule herrschen. Das ist es, weshalb gegen diese Vorlage ein jeder den schärfsten Einspruch erheben muß, dem die Einheit und Freiheit des Volkes höher steht, als die Verewigung und wie geflissentliche Verschärfung des konfessionellen Gegensatzes, der seit Jahrhunderten am Marke unseres Volkes zehrt und die Einheit und Kraft der Nation untergräbt. Wir betrachten eben deshalb die Frage nicht als eine bloß preußische. Es kann bei dem allgemeinen Vordrängen des Konfessionalismus keinem freiheitlich gesinnten Mann im deutschen Vaterlande gleichgültig sein, daß gerade Preußen die besseren Überlieferungen des friderizianischen Zeitalters und der Ära des Freiherrn vom Stein hinter sich wirft und dem längst schon bedrohlichen Einfluß des klerikalen Geistes auf den größten und grundlegenden Teil seines Bildungswesens zum ersten Male eine gesetzliche Handhabe bietet. Und so halten wir es für eine Ehrensache, in diesem kritischen Augenblick unsere Stimme zu erheben und von den preußischen Volksvertretern die bedingungslose Ablehnung der konfessionellen Bestimmungen der Schulvorlage zu fordern."

Am meisten verbesserungsbedürftig sind die Mädchenschulen und ganz besonders die höheren; das leugnen auch Frauenfreunde nicht. Während aber auf der einen Seite die Steigerung der Mädchenbildung nach der wissenschaftlichen Seite gefordert und gefördert wird, wird sie auf der anderen bekämpft; man geht in dieser Hinsicht ohne Zweifel auf beiden Seiten zu weit. „Beschränkt man sich darauf, die Mädchen nach der Volksschule in dem zu unterrichten, was ihnen im Leben nützlich ist, in Handarbeiten, Haushalt, Kinderpflege, in Kenntnis der öffentlichen Einrichtungen des Staates, der Gemeinde, der Kirche, der im Leben hauptsächlich benutzten technischen Dinge, der Geldgeschäfte, und was noch etwa in Betracht kommen mag, so werden sie leicht lernen und das Gelernte behalten; Sprachen müssen so gelernt werden, wie das Kind sprechen lernt, nicht ‚wissenschaftlich'" (Dr. Möbius, Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes). Nach M. Martin dagegen (Die höhere Mädchenschule in Deutschland) „beginnt die Verschiedenheit der Schulaufgaben für die Geschlechter genau da, wo die Verschiedenheit der Lebensaufgabe der Geschlechter beginnt"; die Mädchenbildung soll aber nicht bloß den Beruf des Mädchens als zukünftige Mutter, sondern auch als Arbeiterin auf den Gebieten des geistigen Kulturlebens im Auge haben. Aber auch sie verkennt nicht, daß die heutige höhere Mädchenbildung noch sehr reformbedürftig ist; sie verlangt eine auf breiterer Grundlage aufgebaute Harmonie der Ausbildung aller Kräfte für Mädchen und Knaben. „Bei der gleichen Entwickelung der von Natur verschieden abgestimmten Fähigkeiten, unter der gleich gründlichen Einführung in die Kenntnis der Umwelt würde sich, da die Schule, auch die höhere Schule, nicht Fachvorbildung, sondern nur die Grundlage der Fachvorbildung zu geben hat, unschwer an einen Grundstock solcher Stoffe, die für die höheren Lebensaufgaben beider Geschlechter wertvolle Werkzeuge bieten, eine leichte Verteilung und Differenzierung der Stoffe anschließen, die für die Geschlechter von verschiedener Bedeutung sind, bis dann die auf die Schule folgende Vorbereitung auf die Lebensberufe eine entschiedene Gruppierung gestaltet, bei der nicht das Geschlecht als solches, sondern die Wahl der Lebensaufgaben maßgebend wird" (Martin a. a. O.). Die höhere Mädchenschule von heute ist „ein Mischungsversuch zwischen Elementarschule, höherer Knabenschule und Familienerziehung, ohne daß es bis jetzt gelungen wäre, ihr einen selbständigen einheitlichen Charakter zu geben; nach den Kämpfen

von 1892—94 erscheinen die Bestimmungen als ein Kompromiß zwischen den verschiedenen Forderungen" (Martin a. a. O.). Das Mädchen entwickelt sich körperlich und seelisch rascher als der Knabe; allein das ist nach Martin kein Grund, „die ‚höhere' Ausbildung abzukürzen, sondern eher die schnelle natürliche Entwickelung durch eine recht sorgfältige Übung und Bildung zu unterstützen, damit doch etwas die Entwickelung des Mannes Gleichartiges herauskomme." Martin fordert daher, daß nach zehn Bildungsjahren (16. Lebensjahr) in der höheren Mädchenschule ein Abschnitt gemacht werde für diejenigen Mädchen, welche ins praktische Leben übergehen wollen; dagegen sollen diejenigen Mädchen, welche eine „wirklich ‚höhere' Bildung" erhalten sollen, noch einen dreistufigen Oberkurs besuchen, der ihnen eine solche Bildung vermittelt, die sie zur Ausfüllung für einen „höheren" Beruf befähigt. „Sollen die höheren Berufe sich öffnen und soll der Frau die höhere geistige Welt des Mannes zugänglich werden, so müssen sich die Bildungsanstalten für die höheren Berufe und für die höchste Bildung der Frau öffnen, so muß sie die Grundlage der höheren Allgemeinbildung sich erwerben, die diese Bildungsstätten voraussetzen (Martin a. a. O.). Keineswegs soll nun die höhere Mädchenschule der höheren Knabenschule von heute nachgebildet werden; der Oberkurs soll auch nicht Fachwissen (Pädagogik, Haushaltungskunde usw.) vermitteln, sondern eine allgemeine höhere Bildung, auf der sich eine höhere Fachbildung aufbauen läßt.

Der Ruf nach Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule in den Ländern, denen, wie Preußen, dieselbe noch fehlt, wird immer lauter; wirtschaftliche und soziale Gründe führen immer wieder zu dieser Forderung. „Denn da erwiesen ist, daß die jungen Leute auch nach der Konfirmation den Unterricht nötig haben, um sich die unentbehrliche Allgemeinbildung und eine gewisse berufliche Kenntnis anzueignen, da sie vor allem auch der Erziehung noch dringend bedürfen, da endlich mit Ausnahme der höheren, für die große Menge des Volkes hier nicht in Betracht kommenden Lehranstalten gegenwärtig die einzige Einrichtung zur Erteilung dieses erziehenden Unterrichts die Fortbildungsschule ist, so muß unbedingt der Pflichtbesuch gefordert, die Möglichkeit freier Entschließung dagegen als ungenügend abgewiesen werden" (Peters, Theorie und Praxis der ländlichen Fortbildungsschule). Auf Grund der Gewerbeordnung von 1869 haben viele Städte Preußens durch Ortsstatut Fortbildungsschulen errichtet, die sich in den letzten Jahrzehnten in erfreulicher Weise entwickelt haben; allein das ländliche Fortbildungsschulwesen fristet immer noch ein kümmerliches Dasein, da hier ein Schulzwang nicht besteht. Um eine gedeihliche Entwickelung der ländlichen Fortbildungsschulen herbeizuführen, fordert man in Preußen zunächst das Zugeständnis des Rechtes, an allen Gemeinden der einzelnen Provinzen die Schulpflicht einzuführen, und die Gewährung fester Staatszuschüsse nach den Grundsätzen wie bei den gewerblichen Fortbildungsschulen; damit hofft man allmählich die obligatorische Fortbildungsschule herbeiführen zu können. In Hessen-Nassau ist dies bereits durch Gesetz von 1904 (Päd. Jahresbericht 1904, S. 51) geschehen. Leider finden in den ländlichen Kreisen die Worte des Zentrumsabgeordneten Reichensperger (Sitzung des Reichstages, 25. Januar 1892) noch vielfach Anklang; man befürchtet mit dem Zentrumsmanne, daß durch die Fortbildungsschule alle Jünglinge so gebildet werden, daß sich keiner mehr als Stall- und Ackerknecht, Ziegen- oder Gänsehirt hergeben mag. Man vergißt aber mit dem Zentrumsmanne, daß „die immer intensiver werdende landwirtschaftliche Betriebsform, unser aufstrebendes

Gewerbe und unsere heutige, an der internationalen Konkurrenz sich beteiligende Großindustrie keine Lohnsklaven gebrauchen können, sondern daß wir auf allen Produktionsgebieten denkende Arbeiter, Vorarbeiter, Werkmeister usw. haben müssen, welche die Zweckmäßigkeit ihrer Arbeitsverrichtungen einsehen und befähigt sind, dem Arbeitsprozesse immer neue Vorteile abzugewinnen" (Kley a. a. O.); auch dem Stallknecht und Ziegenhirt wird eine Bildung, wie sie die Fortbildungsschule vermittelt, nur nützen, abgesehen davon, daß — leider — noch genug Jünglinge übrig bleiben, die auch durch die Fortbildungsschule nicht über ein gewisses Bildungsniveau gehoben werden. Der deutsche Bauer hat leider noch nicht den großen Wert einer zeitgemäßen Schulbildung erkannt; in Dänemark und Schweden hat man dafür mehr Verständnis. Während nach einer Ausführung des Professors Stutzer in Königsberg die „Oberen Zehntausend" der Landwirte Deutschlands an Intelligenz den Landwirten aller anderen Länder voraus sind, wofür beispielsweise die Tätigkeit der „Deutschen Landwirtschafts-Gesellschaft" einen schlagenden Beweis liefert, ist die bäuerliche Bevölkerung bei uns nicht in der Weise fortgeschritten, wie in Dänemark und im südlichen Schweden; besonderen Einfluß haben die dort überall seit Jahrzehnten blühenden Volkshochschulen auf dem Lande auf die Hebung der allgemeinen und der Fachbildung gehabt. Der deutsche Bauer ist — leider — im allgemeinen nicht bildungsfreundlich; wenn er nicht den direkten Nutzen vor Augen hat, so gibt er kein Geld her. Gefördert wurde ohne Zweifel der Besuch und die äußere und innere Entwickelung der Fortbildungsschule durch an den regelmäßigen und erfolgreichen Besuch geknüpfte Berechtigungen; so könnte bei den Gesellenprüfungen, bei der Wahl zu einem öffentlichen Amte (Bürgermeister, Beigeordneter, Rechner u. dgl.), beim Militärdienst auf das Zeugnis der Fortbildungsschule Wert gelegt werden. Natürlich hängt die innere Entwickelung der Fortbildungsschule auch wesentlich von der gedeihlichen Entwickelung der Volksschule ab; solange diese infolge Überfüllung, mangelhafter Organisation u. dgl. nicht den Forderungen der Zeit entsprechen kann, kann es auch die Fortbildungsschule nicht; denn sie muß auf dem Fundament weiterbauen, das die Volksschule gelegt hat. Wenn sich unsere Volksschulverhältnisse einmal normal gestalten, so werden mehr Schüler derselben wie seither wirklich das Ziel derselben erreichen; für diejenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, sollte ein weiteres Jahr zugesetzt werden. Auch für die Fortbildungsschule sollte ein Minimalmaß der Leistungen festgesetzt sein; wer dieses innerhalb normaler Zeit nicht erreicht, sollte zum weiteren Besuch der Fortbildungsschule gezwungen werden. An die achtklassige Volksschule, so fordert Kley a. a. O.) soll sich eine allgemeine Fortbildungsschulklasse schließen, die das Wissen und Können der Volksschüler befestigt und sichert, dazu auf den Besuch der drei folgenden rein fachlichen, d. i. gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulklassen, vorbereitet. Die Mittelschüler, die aus der achten Klasse abgehen, treten in die zweite Klasse dieser Berufsschule ein; gehen sie aus der siebenten Klasse ab, in die dritte Klasse. Außerdem wird vorgeschlagen, für die Absolventen der achtklassigen Mittelschule eine beruflich gegliederte Mittelschul-Selekta mit Tagesunterricht (28—32 Stunden) anzuschließen. Der Schüler brauchte dann kein Doppelleben zu führen als Lehrling und als Schüler; die Schule kann in diesem Jahre frei über den Schüler verfügen wie später der Lehrherr über den Lehrling. Auch besonders befähigten Volksschülern soll der Weg in diese Selekta durch besondere Abschlußklassen geebnet werden. Endlich sind noch die Schüler

der Hilfsschule und die Absolventen der niederen Klassen der Volksschule einzureihen. Sie sollen sich in einer Nachschule erst eine Abschlußbildung erwerben, die im Deutsch und Rechnen den Anforderungen einer mittleren Volksschule entspricht; alsdann gehen sie — zumeist ein Jahr lang — in die allgemeine Fortbildungsschulklasse, worauf sie in den beiden folgenden Jahren nacheinander zwei beruflich gemischte Fortbildungsschulabschlußklassen besuchen müssen. Nach dem Schema sollen Schüler aus der vierten, fünften und sechsten Klasse der Mittelschule, das sind die minderwertigen Schüler dieser Anstalt, in die allgemeine Fortbildungsschulklasse eintreten, Schüler aus der vierten, fünften, sechsten und siebenten Klasse der Volksschule aber müssen erst die Nachschule besuchen, d. h. ein Jahr noch Volksschulunterricht erhalten. In größeren Orten wird man wohl am besten die Schüler nach dem Berufe trennen und dann erst Abteilungen nach den Leistungsfähigkeiten und Kenntnissen einrichten; die Lücken in der allgemeinen Bildung lassen sich auch im Anschluß an die Berufsbildung ausfüllen.

Sehr wesentlich ist für die Entwickelung der Fortbildungsschule die Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffes; daß der Beruf des Schülers im Mittelpunkte steht und die Richtlinien gibt, ist fast allgemein anerkannt. Besondere Beachtung verdient aber die Konzentration des Systems und die Harmonisierung der Unterrichtsstoffe; denn dadurch wird das Interesse für den Unterricht am besten geweckt und gepflegt. Um die Berufskunde (Landwirtschaftslehre, Gewerbelehre) muß sich alles gruppieren. Was z. B. in der Naturkunde (Berufskunde) und im Deutschen verarbeitet wurde, das muß wieder rechnend verwertet werden; dadurch wird derselbe Stoff von neuen Gesichtspunkten aus beleuchtet, geklärt und befestigt und so zu einem wertvollen Wissensschatze erhoben (siehe: Der Rechenunterricht in der landwirtschaftlichen Fortbildungsschule von Petri und Gieseler). Wir wünschen recht sehr, daß auch die sittliche und religiöse Bildung in der Fortbildungsschule gepflegt wird; sie sollte als gleichberechtigter Lehrgegenstand in den Lehrplan aufgenommen werden. Hier könnte die Geistlichkeit sich große Verdienste um die Volksbildung erwerben; Hand in Hand könnte sie mit dem Lehrer arbeiten. Allerdings müßte sie sich als Mitarbeiter am gemeinsamen Werke betrachten; auch müßte sie sich in der Fortbildungsschule frei von jedem kirchlich-konfessionellen Geiste fühlen und halten und nicht einen Unterricht erteilen, wie er heute in der Katechismuslehre der nachschulpflichtigen Jugend erteilt wird. Selbstverständlich müßte in diesem Falle auch dem Fortbildungsschulunterricht mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden; 10—12 Stunden wöchentlich sollte man wenigstens für ihn ansetzen. An die obligatorische Fortbildungsschule müssen sich noch verschiedene Veranstaltungen anschließen, deren Benutzung freiwillig sein müßte; sie sollen die jungen Leute zu einer verständigen Verwendung ihrer Zeit anleiten. Der preußische Minister für Handel und Gewerbe hat schon vor Jahren auf solche Veranstaltungen hingewiesen; besonders beachtenswert scheinen ihm die Spiel- und Turnkurse, die Volksunterhaltungsabende und gesanglichen Übungen zu sein. „Nachdem der erste Anfang gemacht ist, sollen sich alle geeigneten Veranstaltungen allmählich dem Zwecke nähern, der aufwachsenden Jugend nicht bloß für die Dauer ihrer Fortbildungsschulpflicht, während welcher sie ohnehin beständig mit gebildeten Menschen in Fühlung kommt, zu einer angemessenen Verwendung ihrer freien Zeit Gelegenheit zu geben, sondern ihr auch zu zeigen, wie sie später sich nutzbringend und angenehm unterhalten kann. Diesem wichtigeren, über die Fortbildungsschulzeit hinaus

liegenden Zwecke wird am wirksamsten gedient, wenn der Charakter einer Schulveranstaltung zurücktritt. Der Einfluß der berufsmäßigen Erzieher soll allmählich den zahlreichen in der Öffentlichkeit und im Volksleben selbst gegebenen Erziehungsfaktoren Platz machen, so daß die obligatorische Fortbildungsschule schließlich für diese Veranstaltungen nicht viel mehr bietet als eine Gelegenheit, den Nachwuchs zu ihrem Besuch einzuladen."

„Wenn wir in den nächsten drei Generationen nicht besser für die Frauenerziehung sorgen, so muß Deutschland in der ganzen Kulturentwickelung zurückgehen"; auf diese Worte eines bedeutenden Mannes berief sich Schmoller auf dem 6. evangelisch-sozialen Kongreß 1905. Insbesondere muß, so fordert man von diesem Gesichtspunkte aus, die sittliche und wirtschaftliche Bildung der Frau gestärkt und gehoben werden; hierzu könnte ein in geeigneter Weise eingerichteter Fortbildungsschulunterricht wesentlich beitragen. Besonders nötig ist dieser Unterricht in der bezeichneten Richtung für die Mädchen, welche nach dem Austritt aus der Volksschule in die Fabrik übertreten und darin bis zur Verheiratung verbleiben. „Die Frauenfrage", so lautet der vierte Leitsatz" zu den Vorträgen von El. Gnauck und Hofprediger Stöcker auf dem genannten Kongresse, „ist vorzugsweise eine Bildungsfrage und hat als solche gemäß den Forderungen der Gegenwart neue Wege einzuschlagen; in den höheren und unteren Ständen ist die Frau für die Stellung der Hausfrau besser vorzubereiten." Im Mittelpunkte des Unterrichts der Mädchenfortbildungsschule muß die Berufslehre stehen; sie bezieht sich auf die zukünftige Stellung des Mädchens als Mutter und Hausfrau, ist also Erziehungs- und Haushaltungskunde, resp. auch Landwirtschaftskunde. Zu der theoretischen Belehrung sollte sich aber, wenn sie die rechten Früchte bringen soll, auch die praktische Übung gesellen; deshalb müßten Beschäftigung an einem Volkskindergarten, in der Küche und dem Garten, sowie Handarbeiten hinzutreten.

Die Ausbildung der Lehrer für den Unterricht an Fortbildungsschulen auf dem Lande und in kleineren Orten muß im wesentlichen durch das Seminar und Privatstudien besorgt werden; wenn der Unterricht im Seminar wirklich eine Berufsbildung vermittelt, so kann er diese Aufgabe auch lösen. Auch die zweite Prüfung müßte auf die Fortbildung des Lehrers in den Fächern der Fortbildungsschule besonderes Gewicht legen; dann würde sich die Aufmerksamkeit der jungen Lehrer auf das Erfassen und Durchdringen der gewerblichen und wirtschaftlichen Erscheinungsformen der Umgebung richten. Vorträge seitens landwirtschaftlicher und gewerblicher Wanderlehrer würde diese Fortbildung fördern.

b) Innere Organisation.

Von ganz besonderem Interesse für die Pädagogen ist es, ob nachweisbare Beziehungen zwischen der körperlichen Entwickelung eines Kindes und seiner geistigen Leistungsfähigkeit im Sinne eines Kausalitätsverhältnisses bestehen; eingehende Untersuchungen werden darüber in einer Abhandlung von Dr. Rietz (Körperentwickelung und geistige Begabung; Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) angestellt. Die von ihm „mitgeteilten Beobachtungen haben in Übereinstimmung mit den früheren Autoren mit Hilfe der generalisierenden Methode aufs neue bestätigt: daß ein Gleichnis zwischen dem jeweiligen Stande der körperlichen und geistigen Entwickelung eines Kindes zu bestehen scheint, woraus sich ergeben würde, daß es sich zwischen beiden um ein Kausalitäts-

verhältnis handelt". Aus Untersuchungen, welche Oberbezirksarzt Dr. Quirsfeld angestellt hat, geht hervor, „daß die Kinder mit größerem Körpergewicht durchschnittlich in allen Schuljahren in größerer Zahl ein gutes Gedächtnis aufweisen, und daß anderseits unter den Kindern mit geringerem Körpergewicht im allgemeinen ein größeres Prozent solcher mit schwachem Gedächtnis zu konstatieren war" (Zeitschrift für Gesundheitspflege). Die Schule muß diese Beziehungen zwischen der körperlichen Entwickelung eines Kindes und der geistigen Leistungsfähigkeit mehr wie seither beachten; sie muß sie bei der äußeren und inneren Organisation berücksichtigen.

Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen stellte Professor Viëtor auf der Versammlung des „Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege" folgende Forderungen bezüglich „Anfang und Anwendung des fremdsprachlichen Unterrichts": 1. Es ist wünschenswert, daß dem fremdsprachlichen Unterrichte eine längere Beschäftigung mit der Muttersprache vorausgeht, wobei nicht auf den grammatischen Betrieb, sondern auf die Erweckung und Festigung des Sprachgefühls — in Verbindung hiermit auch auf die lautliche Schulung an der Hand der Mundart — das Hauptgewicht zu legen ist. 2. Die gewonnene Zeit ist nur zum Teil auf den Unterricht im Deutschen, zum anderen Teil auf Erholung, Spiel und freie Betägigung, sowie auf die Anleitung zum Beobachten und auch zeichnerischen Darstellen des Beobachteten zu verwenden. 3. Das Hinausschieben des fremdsprachlichen Unterrichts darf der überhaupt zu fordernden Verkürzung der täglichen Unterrichtszeit keinen Eintrag tun, also keine spätere Vermehrung der gesamten Wochenstundenzahl herbeiführen. Der medizinische Referent, Dr. med. Jäger, stellte folgende Forderungen: 1. Der Unterricht ist im ganzen und seinen Teilen zeitgemäßer zu gestalten. Die Schule muß die, vornehmlich mit dem alten klassischen Unterricht beschrittenen Bahnen weltfremder Ideologie verlassen und sich mit ihren Zielen auf den Boden der Bedürfnisse des Lebens und der Forderungen der Zeit stellen. 2. Der Unterricht ist im ganzen und seinen Teilen naturgemäßer zu gestalten. Er muß den Gesetzen der Biologie und Physiologie des jugendlichen Organismus, insonderheit des Gehirns angepaßt werden. Die Schule muß die, namentlich mit dem grammatikalisch-fremdsprachlichen Unterricht beschrittenen Bahnen des einseitigen Intellektualismus und Formalismus verlassen und eine naturgemäße, auf der Grundlage der Sinne und ihrer Tätigkeit aufgebaute möglichst gleichmäßige und harmonische Ausbildung aller Geistes- und Körperkräfte ins Auge fassen. Unter Berücksichtigung dieser Punkte ergibt sich für den Sprachunterricht im besonderen: 1. Die Muttersprache ist in den Mittelpunkt dieses Unterrichts zu stellen; 2. Die Frage nach dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts ist in zwei zu zerlegen, da es zwei Wege der Erlernung gibt: a. den Weg, wie das Kind die Muttersprache erlernt, b. den Weg der Grammatik. Der erstere ist der natürliche, physiologisch-biologische Weg. Er entspricht dem erwerbenden, stoffsammelnden Denken der Jugend und der allmählichen Entwicklung des Gehirns an der Hand der Sinne und der Anschauung. Diese Art kann einsetzen, so früh sie will. Der andere Weg, der der Grammatik, entspricht dem ordnenden Denken des Erwachsenen, dem fertigentwickelten, für den verwickelten Prozeß abstrakt-philosophischer Denkoperationen ausgereiften Gehirn. Für diese Art gilt deshalb: so spät als möglich. Der fremdsprachliche Unterricht ist jedenfalls auf der Unterstufe, soweit es irgend die Eigenart des Massenbetriebes der Schule er-

möglicht, der ersten Art zuzuweisen. Hieraus ergibt sich für die Reihenfolge der Fremdsprachen: 1. Zunächst lebende Sprachen, da sie allein der Forderung der natürlichen Erlernung genügen können. 2. Ihre Folge müßte sein: erst Englisch, dann Französisch, weil der Gang vom Näherstehenden und damit Leichteren zum Fernstehenden und Schwierigeren der natürlichen Entwickelung der jugendlichen Kräfte mehr entspricht. 3. Der ausschließlich grammatikalische Betrieb der toten Sprachen (Latein, Griechisch und Hebräisch) ist den höheren und höchsten Altersstufen zuzuweisen.

Bezüglich der Frage des „ungeteilten Unterrichts" wurden von Oberrealschuldirektor Dr. Hintzmann folgende Forderungen gestellt: Die Unterrichtszeit, welche die preußischen Lehrpläne von 1901 für die mittleren und oberen Klassen fordern, ist zu groß. Die Zahl der Unterrichtsstunden steigt unter Einfluß von 3 Turn-, 2 Chorgesang-, 1 Schreib-, 2 wahlfreien Zeichen- und 2 wahlfreien englischen oder hebräischen Stunden bis auf 39; die Schüler müssen also durchschnittlich bis zu $6^1/_2$ Stunde täglich, d. h. an mehreren Tagen bis zu 7, ja an einzelnen Tagen sogar 8 Stunden in der Schule zubringen. Daraus folgt, daß die Schüler zum Anfertigen der häuslichen Schularbeiten weder die notwendige oder geeignete Zeit, noch die erforderliche geistige Kraft und Frische haben. Den Schülern fehlt weiter erst recht die Zeit und darum auch die Möglichkeit, für ihre körperliche Ertüchtigung zu sorgen, ihrer Individualität entsprechenden wissenschaftlichen oder künstlerischen Neigungen nachzugehen oder größere selbständige Arbeiten anzufertigen. Die Erziehung zu selbstständiger geistiger Tätigkeit ist aber die vornehmste Aufgabe der höheren Schulen. Um jene Übelstände zu beseitigen und diese Aufgabe sicherer lösen zu können, erscheint es geboten, abgesehen vom Turnen, den gesamten in den Lehrplänen genannten Unterricht auf den Vormittag, als die für geistige Arbeit geeignetste Zeit, zu verlegen, die Nachmittage also für Turnen und andere körperliche Übungen (Spielen, Schwimmen, Rudern) und für die häusliche Arbeit und selbstgewählte Beschäftigungen freizuhalten. Das ist nur möglich, wenn jede Unterrichtsstunde auf 45 Minuten beschränkt wird. Es können dann an den 6 Wochentagen bis zu 36 Unterrichtsstunden vormittags erteilt werden, etwas nach folgendem Plane.

1. Stunde	7 — 7^{45} (45 Min.).	1. Pause	7^{45}— 7^{50} (5 Min.).
2. Stunde	7^{50}— 8^{35} (45 Min.).	2. Pause	8^{35}— 8^{50} (15 Min.).
3. Stunde	8^{50}— 9^{35} (45 Min.).	3. Pause	9^{35}— 9^{40} (5 Min.).
4. Stunde	9^{40}—10^{25} (45 Min.).	4. Pause	10^{25}—10^{45} (20 Min.).
5. Stunde	10^{45}—11^{30} (45 Min.).	5. Pause	11^{30}—11^{45} (15 Min.).
6. Stunde	11^{45}—12^{30} (45 Min.).		

Derartige Pläne sind jahrelang erprobt und haben sich nicht nur als durchführbar, sondern als anderen Plänen überlegen erwiesen. Die Schüler sind im Unterrichte frischer und lebendiger, im Hause arbeitsfreudiger. Die Schulverwaltungen sind zu bitten, zunächst wenigstens Versuche mit derartigen Lehrplänen machen zu lassen. Der Stuttgarter Volksschullehrer J. Baß behandelte die Frage des ungeteilten Unterrichts vom Standpunkte der Volksschule aus: Die für die ungeteilte Unterrichtszeit im allgemeinen geltend gemachten sanitären und sozialen Gründe treffen für die Schüler der Volksschule ebenfalls, teilweise sogar in verstärktem Maße zu. Wenn auch die Überbürdung der Schüler durch die Anforderungen des Lehrplans und die Zahl der Unterrichtsstunden hier nicht so bedeutend ist wie in den höheren Schulen, so ist doch auch für die Volksschüler ein Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und eine zusammenhängende schulfreie Zeit im Interesse einer

günstigen körperlichen und somit auch geistigen Entwicklung wünschenswert. Zwar besteht eine pädagogisch und psychologisch begründete Notwendigkeit für die ungeteilte Unterrichtszeit nicht; doch ist die Minderwertigkeit des Nachmittagsunterrichts nicht nur experimental nachgewiesen, sondern auch erfahrungsgemäß anerkannt. Die Gründe gegen den reinen Vormittagsunterricht bieten manches Beachtenswerte, bilden aber bei einer richtigen Regelung dieser Einrichtung kein absolutes Hindernis für dieselbe. Persönliche Interessen der Lehrer kommen bei dieser Frage nur in geringerem Maße in Betracht. Die praktische Durchführung der ungeteilten Unterrichtszeit ist wegen der geringen wöchentlichen Stundenzahl und der größeren Mannigfaltigkeit der Unterrichtsfächer in der Volksschule leichter möglich als in den höheren Schulen. Eine Verringerung der wöchentlichen Stundenzahl müßte nur in Oberklassen städtischer Volksschulen, sowie in mittleren und oberen Klassen der Bürger- und Mädchenmittelschulen eintreten; durch die Verlegung der technischen Fächer auf den Nachmittag könnte eine solche ganz umgangen werden. Eine Verminderung auf 30 Stunden wöchentlich dürfte keinerlei Schädigung der allgemeinen Volksbildung mit sich bringen, falls durch eine richtige Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer, durch eine psychologisch begründete Methode und durch Vermeidung der nur äußeres Wortwissen vermittelnden Stoffe eine Vertiefung der Schularbeit eintritt. Einer durch einen höchstens 5 stündigen Vormittagsunterricht befürchteten Ermüdung der Schüler soll durch zweckmäßige Aufeinanderfolge der Fächer, besonders aber auch durch genügende Pausen nach jeder Stunde begegnet werden. Es empfiehlt sich, zunächst im Sommer, einen Versuch mit der ungeteilten Unterrichtszeit in denjenigen Orten zu machen, in denen die Eltern nach vorausgegangener Belehrung dieser Einrichtung zustimmen. In vielen Städten hat der Versuch zur dauernden Einrichtung geführt und den Beweis erbracht, daß, wenn das Problem der durchgehenden Arbeitszeit einmal im breiten Volksleben durchgeführt wird, es für die Volksschule nur wünschenswert und förderlich sein kann. Der medizinische Referent, Dr. med. Helbpach, befürwortete den Vormittagsunterricht mit Lektionen von 45 Min. Dauer und Pausen von 10—15 Min.; wenn man mit dem Vormittagsunterricht nicht auskomme, so solle man den Spätnachmittagsunterricht einführen. In Dortmund ist nach einem Bericht der „Dortm. Ztg." in 4 Schulhäusern versuchsweise die ungeteilte Unterrichtszeit eingeführt worden; es sind dabei die günstigsten Erfahrungen gemacht worden. „Vor allen Dingen ist zu konstatieren, daß der Schulbesuch ein auffallend regelmäßiger geworden ist. Alle Versäumnisse, und ganz besonders die strafbaren (unentschuldigten) haben sich verringert. Während sonst der Beamte, welcher die „Bummler" zwangsweise dem Unterrichte zuführt, öfters in den betr. Schulhäusern zu sehen war, finden jetzt zwangsweise Zuführungen nur ganz selten statt. Der Schüler verfügt jetzt über eine zwar nicht längere, aber doch zusammenliegende freie Zeit, die es ihm ohne Versäumnis des Unterrichts ermöglicht, weitere Gänge und häusliche Arbeiten von größerem Umfange zu verrichten. Infolgedessen nimmt die Zahl unwahrer Entschuldigungsschreiben, die das Gemüt ja geradezu zu Unaufrichtigkeit und Unehrlichkeit anleiten und eine hohe, schier unübersteigliche Scheidewand zwischen Schule und Haus aufrichten, merklich ab. Der regelmäßige Schulbesuch beweist auch, daß der Gesundheitszustand der Schüler ein besserer geworden ist, denn es ist jetzt Gelegenheit zu längerem Aufenthalte in frischer Luft, zum Spiel im Freien und zum Baden vorhanden. Auch hat der Schüler jetzt nur einen Schulweg zu machen, was bei regnerischem Wetter von

unschätzbarem Nutzen ist; denn besonders im Norden der Stadt haben viele Schüler einen Weg von einer halben Stunde zurückzulegen, und wenn solche dann in nasser Kleidung mehrere Stunden in der Schule sitzen müssen und gezwungen sind, den Weg in derselben Kleidung und vielleicht noch mit schlechtem Schuhzeug noch einmal zu machen, so sind Erkältungen die unausbleiblichen Folgen. Die häuslichen Arbeiten, auf welche die Schule nicht ganz verzichten kann, werden gewissenhafter und gründlicher gelöst, da es dem Schüler nicht an Ruhe, Zeit und Tageslicht gebricht. Die Gegner der ungeteilten Unterrichtszeit erblicken in der fünften Unterrichtsstunde eine gesundheitliche Schädigung durch Überbürdung. Diesen sei jedoch zur Beruhigung gesagt, daß 5 Stunden im allgemeinen nicht mehr anstrengen als vier; denn man darf dabei den Wert der Pausen nicht übersehen, durch die eine übermäßig lange andauernde Nervenanspannung, die zu gesundheitlichen Schädigungen der Kinder führen könnte, vermieden wird. Übrigens ist die fünfte Stunde ja auch nicht auf allen Stufen und auf allen Tagen in Rechnung zu stellen. Und die Erfahrung hat gelehrt, daß die Schüler in der fünften Stunde viel frischer und aufmerksamer sind, als in den Nachmittagsstunden, nachdem sie, vielleicht vom Schulwege überhitzt und überreizt, bei herrschender Schwüle und schwerer Luft in dichtgefüllten Klassenräumen gedanken- und teilnahmlos hinträumen. Zu wundern braucht man sich dann nicht, wenn alle Unterrichtskunst versagt, wenn alles heiße Bemühen, anzuregen zu erwecken, zu beleben, vergeblich ist. Die Stadt Dortmund hat, wenn der Vormittagsunterricht allgemein eingeführt würde, auch einen bedeutenden finanziellen Erfolg, denn im Winter würde sie etwa ein Drittel der gesamten Heizungskosten sparen, was mindestens 15 000 M. ausmachen würde. So wird nun wohl der allgemeinen Einführung der Unterrichtszeit nichts mehr im Wege stehen."

Die Lehrplanfrage ist durch den „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule" wieder zum Gegenstand der Erörterung geworden; zu den Besprechungen desselben ist im laufenden Jahre eine solche von Seminaroberlehrer Seyfert (Deutsche Schule 1905) und von E. Engel (Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule; von der Diesterweg-Stiftung gekrönte Preisschrift) hinzugekommen. Auch Seyfert bemängelt, daß dem Berliner Lehrplan die Einheitlichkeit fehle; es ist eben ein Produkt des Kompromisses. Einheitlichkeit soll durch den B. L. nur bei den einzelnen Lehrfächern im Lehrstoff und in den Grundlinien des Lehrverfahrens erzielt werden; diese verträgt aber der Lehrer am wenigsten, obwohl auch sie bis zu einem gewissen Grade nötig ist. Doch soll damit nicht gesagt sein, daß der B. L. in dieser Hinsicht die Bewegungsfreiheit des Lehrers zu sehr beschränke; innerhalb der gezogenen Grenzen kann der Lehrer immerhin seine Kräfte frei entfalten und so auf die geistige Entwicklung der Kinder durch seine Persönlichkeit einen bestimmenden Einfluß gewinnen. Die Normen für die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs müssen immer klar bestimmt sein; das ist nicht immer der Fall (z. B. bezüglich des Verhältnisses zwischen biblischer Geschichte und Katechismus usw.). Bei der Beurteilung des Lehrplans vom theoretisch-pädagogischen Standpunkte aus geht Seyfert von der Ansicht aus, daß der Unterricht beide Seiten des geistigen Tuns fördern muß; er muß die Selbsttätigkeit im geistigen Erfassen und im schöpferischen Betätigen in den Ausdrucksformen fördern. Von diesem Gesichtspunkte aus fordert er, daß die höheren Lebensformen in dem Lehrplan der Volksschule als humane Religion, volkstümliche Kunst und heimatliche Naturbetrachtung auftreten; „sie sind

vorwiegend Gegenstände des unmittelbar sinnigen Betrachtens und des gemütlichen Erfassens und bilden die idealen Bestandteile des Lehrplans". Den stofflichen Kern der Volksschularbeit aber „bildet die Betrachtung der unteren Formen der Kulturarbeit, und zwar die heimatliche Arbeits- oder Kultur- oder Lebenskunde — als deutsche Kulturgeschichte — als (allgemeine Kulturgeographie); diese bilden die Gegenstände des Wissens und Denkens, die Realien". Beide Stoffreihen stehen in der innigsten Beziehung zueinander; eine scharfe Grenze zwischen ihnen gibt es nicht. Den Ausgangspunkt und die Grundlage müssen die Realien bilden; in den Idealien finden die durch die Realien vermittelnden praktischen Erkenntnisse ihre Verklärung und Ergänzung. Die Vermittlung der geistigen Auffassung und der schöpferischen Betätigung geschieht durch die formalen Lehrfächer (Formalien), welche einen stufenmäßigen Aufbau von Erkenntnis- und Ausdrucksformen darstellen sollen; sie müssen sich zu diesem Zweck eng an die beiden Stoffreihen der Realien und Idealien anschließen. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet zeigen der B. L. und auch andere ihm nachgebildete Lehrpläne, wie z. B. der Frankfurter Lehrplan, mancherlei Mängel; es fehlt sehr häufig an der notwendigen Beziehung der Lehrfächer zueinander. Der Lehrplan einer Schule soll übrigens nur Richtlinien für die Schularbeit geben, die der klare Niederschlag pädagogischen Wissens und Könnens s. Z. sind; er muß aber für die weitere Entwicklung der Didaktik und die persönlichen Verhältnisse des Lehrenden Spielraum lassen. Lehrziel, Lehrstoff und Lehrverfahren lassen sich nicht voneinander trennen; sie müssen daher auch im Lehrplan ein einheitliches Ganzes bilden. Dem B. L. fehlt das einheitliche Bildungsziel; in einzelnen Lehrfächern ist vorwiegend auf die intellektuelle Ausbildung Wert gelegt. Dem einheitlichen Lehrziel entsprechend muß auch der Lehrstoff ein organisches Geglieder von Lehrfächern resp. Bildungsstoffen sein; auch hier zeigt der B. L. große Mängel. Die Glieder der einzelnen Stoffreihen haben nicht immer einen ursächlichen Zusammenhang, so daß ihre Verbindung nicht auf genetischem oder psychischem Wege ermöglicht werden kann; neu einsetzende Stoffreihen sind nicht genügend vorbereitet worden und die darin auftretenden Stoffglieder entsprechen nicht immer der jeweiligen Apperzeptionsstufe der Schüler. Jedes Festlegen auf ein bestimmtes Lehrverfahren muß vermieden werden, weil es den naturgemäßen Fortschritt hindert; daher dürfen in dieser Hinsicht nur ganz allgemeine Richtlinien gegeben werden. So muß z. B. gefordert werden, daß jedes Unterrichtsfach nach seiner Eigentümlichkeit ausgewertet und nicht ihm fremden Zwecken dienstbar gemacht wird.

Die 100. Wiederkehr von Schillers Todestag mußte natürlich auch seine Ansichten über die künstlerische Erziehung in den Kreis der Betrachtung ziehen; selbstverständlich wurde dadurch wieder die Aufmerksamkeit auf die zeitigen Bestrebungen auf diesem Gebiete hingelenkt. Gerade Schillers Darlegungen zeigen uns, daß der Künstler das Problem der künstlerischen Erziehung nicht lösen kann; Künstler und Pädagoge müssen miteinander und einer für den andern arbeiten. Denn wir brauchen „bewußte Kunstübung, und so wahrhaftig das Denken eine Kunst ist, die der Mensch allmählich erlernt und zwar um so besser lernt, je vernünftiger die Schulung darin ist, so gewiß kann auch methodisch auf die Sinne und das Gefühl gewirkt und der Mensch dadurch zu einem intensiveren Schauen und Bauen geführt werden" (P. Schulze-Berghoff, Schiller und die Kunsterziehung). Um aber eine sichere Grundlage für die künstlerische Erziehung zu erhalten, muß man zur Psychologie gehen;

hier aber werden erst auf Grund der physiologischen Psychologie mit Hilfe des Experiments zur Zeit die ersten Bausteine aufgefunden für eine Psychologie der künstlerischen Entwicklung des Menschen. Doch wissen wir schon jetzt, daß die künstlerische Erziehung insbesondere auf die Bildung der Sinne, besonders des Gesichts-, Gehörs-, Muskel- und Tastsinns beruht; zu dieser Bildung aber legt das Formen die Grundlage. „Machet die Tore der Sinne weit und die Türen des Gefühls hoch, damit die Schönheit einziehen kann"; denn es ist nun einmal wahr, was Schiller sagt: „Der Weg zur Gottheit ist den Menschen aufgetan in den Sinnen" (Schulze-Berghoff a. a. O.). Hat man das aber erkannt, so muß man auch ernstlich an eine Reform unseres Unterrichts herantreten; Anschauungs- und Zeichenunterricht müssen ihre Ergänzung finden durch den Werkunterricht, wie schon mehrfach im „Päd. Jahresbericht" erörtert worden ist.

Schiller hatte natürlich als Mittel der ästhetischen Erziehung in erster Linie die Dichtkunst im Auge; er war Dichter und erst als solcher Pädagoge. Auch bezüglich der ästhetischen Erziehung durch die Dichtkunst ist der rechte Weg noch nicht gefunden; denn es läßt sich doch sehr bezweifeln, ob durch die übliche Art der Behandlung der Dichtungen in der Schule die ästhetische Bildung gefördert wird. „Um das Kind in das poetische Land zu führen, gibt es kein anderes Mittel, als daß wir es bei der Hand nehmen und oft mit ihm die Wege des Dichters wandeln, auf denen er zum Kunstwerk gelangt. Dichten ist ein Denken in Bildern; wer in Bildern denkt, ist ein stiller Poet; wer aber das unplastische, wandelbare Element der Gedanken und Gefühle für andere zur anschaulichen Darstellung zu bringen vermag, der ist ein wirklicher Dichter, ein schaffender Dichter. Das Material, in dem der Dichter sein Gebäude aufführt, ist das Wort, und zwar nicht das Wort schlechthin, sondern das dichterische Wort, das Wort in der Kunst seines sinnlichen Ausdrucks und wie es uns als Klang im Ohre liegt. Das Kind in diese Elemente einführen heißt, es in die Dichtung einführen, und was uns vorschwebt, ist eine Art poetischen Anschauungsunterrichts. Wir verstehen darunter Übungen im bildlichen Denken neben dem rein abstrakten (verständigen) der anderen Disziplinen und die Schulung des Sinnes für das Bildliche und Sinnfällige, für das musikalische Element der Sprache, oder kurz gesagt, die Pflege eines lebendigen Sprachgefühls" (Schulze-Berghoff a. a. O.). Dazu aber kommen wir nur durch einen Anschauungsunterricht, der nicht auf dem Worte, sondern auf dem Werke sich aufbaut; denn „das Wort ist uns nicht mehr das natürliche, vergeistigte Ausdrucksmittel unserer sinnlichen Wahrnehmungen und unseres Gefühls, sondern vorwiegend das Fahrzeug der reflektierenden Gedanken. Wir sehen in der Sprache nur ein Werk des Verstandes, und die Worte sind für uns die abstrakten Hüllen hohler Begriffe. Auf dieser Ansicht basiert der Irrtum, daß das Kind mit dem Denken auch sprechen lerne, darauf gründet sich auch die unnatürliche Methode des Deutschunterrichts, für die das Lesenlernen der Anfang und die Quintessenz des Muttersprachunterrichts ist, die von dem Kinde verlangt, daß es die neuhochdeutsche Sprache in ihrer Schriftgestalt verstehen soll, die es noch nicht in ihrer Lautform versteht" (Schulze-Berghoff a. a. O.). Im Werkunterricht, dem grundlegenden Unterricht in der Elementarklasse, muß das Kind sehen, hören und fühlen, darstellen, zeichnen und sprechen lernen; erst dann kann der Schreib- und Leseunterricht beginnen.

Die Pädagogik muß, um sich ihren Einfluß auf die Gestaltung des

Schulwesens zu erhalten, vor allem darauf bedacht sein, sich als etwas Notwendiges und Wirksames zu erweisen; sie muß sich hüten, einer Liebhaberei der Zeit, einer Zeitströmung zuliebe Forderungen zu stellen, durch welche die Bildungsarbeit auf falsche Bahnen gelenkt wird; sie darf sich daher auch nicht anmaßen, die Kinder von 6—14 Jahren zum Genuß und Schaffen der Kunst zu erziehen. Wohl aber hat die Schule, und auch die Volksschule, die Aufgabe, auch die Grundlagen für die künstlerische Bildung zu legen; sie hat auch die technisch-künstlerische Seite in der Bildung, die ästhetische Durchbildung des Geistes, zu beachten. Wer von diesem Gesichtspunkte aus die Literatur über künstlerische Erziehung mit unparteiischem Blick betrachtet, der muß sich gestehen, daß wir auf diesem Gebiete über das Stadium der Gärung noch nicht hinausgelangt sind; „das beweist der Mangel an großen, einheitlichen Gesichtspunkten, die Fülle von individuellen, der Mangel an typischem Detail zur Lösung der angeregten Frage, die rasende Sicherheit, mit der alle bisherigen Leistungen der Schule als faul, bis „in die Grundlagen faul", mit der anderseits die eigenen Bestrebungen als eigenartig, erlösend und heilbringend gepriesen werden, endlich auch die Fülle von Widersprüchen in den Vorschlägen der Reformer, von denen die einen, besonders die Künstler und Laien, wünschen, daß die Schule die Kunst in Ruhe lassen möge, während die Pädagogen fast demütig die Schule anbetteln, doch endlich in ihrer wahren Gestalt in die Schule einzuziehen" (Tränkner, Vom Recht der Kunst auf die Schule). Die Grundlagen der künstlerischen Erziehung sind aber keine anderen als die der logischen und ethischen; es gilt auch hier, das Kind vor allen Dingen sehen, tasten, fühlen und hören, durch alle Sinne klar, scharf und bewußt auffassen zu lehren und es zu befähigen, das so Aufgefaßte durch Werk, Zeichen und Wort zum Ausdruck zu bringen. Wenn diese Grundlage gut und solide gelegt ist, dann werden Literatur, Bilder usw., wenn der Unterricht den Forderungen der heutigen Methode entspricht, ohne Zweifel auch die ästhetische Durchgeistung, die künstlerische Bildung fördern; was wir für sie eigentlich erreichen, bleibt problematisch, weil es sich nicht prüfen läßt. Denn der eigentliche „Kunstunterricht ist Übermittlung einer idealen Weltanschauung, geschöpft aus dem ewigen Strom ewiger Ideale — Beleuchtung der auch schon vom werdenden Menschen geahnten und gefühlten Zerrissenheit, Niedrigkeit und Vergänglichkeit der äußeren Welt durch Auf- und Ausblick in eine Welt höherer Ordnung — Aufklärung über den Schein durch Erkenntnis des Seins — Läuterung und Veredlung des Seelenlebens durch Einstimmen auf den ewigen Grundton vollkommener Wahrheit, Sittlichkeit und Schönheit" (Tränkner a. a. O.); daraus geht schon von selbst hervor, daß die Volksschule einen solchen Unterricht wohl vorbereiten, den Grund dazu legen, aber nicht erteilen kann. Das Wort „Kunst" ist mit Können verwandt; es bezeichnet eine Tätigkeit, die Können verlangt, um durch dasselbe sich und andern Lust zu bereiten. Diese „ästhetische Lust, die uns das Kunstwerk als Kunstwerk verschafft", ist nach K. Lange (Das Wesen der Kunst) „weder von der Qualität des Inhalts noch von der Beschaffenheit der Form abhängig"; sondern sie beruht „lediglich auf der Stärke und Lebhaftigkeit der Illusion, in die uns der Künstler durch sein Kunstwerk versetzt". Der Kunstgenuß beruht weder auf der Form noch auf dem Inhalt allein, sondern auch der gleichzeitigen Erzeugung beider Vorstellungsreihen; ein Kunstwerk kann infolgedessen nur dann reinen ästhetischen Genuß gewähren, „wenn es die Fähigkeit hat, beide Reihen bei der Anschauung möglichst vollständig und lückenlos im

Bewußtsein zu erzeugen" (Lange a. a. O.). Die ästhetische Illusion kann auf Anschauung beruhen (Gemälde), oder auf Gefühlen und Stimmungen (Musik, Lyrik usw.), oder auf Bewegungs- und Kraftäußerungen (Gemälde, Architektur usw.). Der Künstler verarbeitet einen Stoff aus dem Gesichtspunkte einer Idee; diese Bearbeitung geschieht aber in der Weise, daß die spezielle Auffassung (Anschauung) des Stoffes in einen allgemein gültigen Typus umgewandelt wird, in dem das bloß Zufällige zum Notwendigen, das Bedingte zum Gesetzmäßigen, das nichts als Ideale zum gleichzeitig Idealen umgeschaffen wird. Was das Spiel dem Kinde, das ist die Kunst dem Erwachsenen; sie sind beide ein Ersatz für die Wirklichkeit mit ihren Mängeln und Fehlern. „Kunst ist jede Tätigkeit des Menschen, durch die er sich und anderen ein von praktischen Interessen losgelöstes, auf einer bewußten Selbsttäuschung beruhendes Vergnügen bereitet und durch Erzeugung einer Anschauungs-, Gefühls- oder Kunstvorstellung zur Erweiterung und Vertiefung seines geistigen und körperlichen Lebens und dadurch zur Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung beiträgt" (Lange a. a. O.). Die Kunst als solche können wir dem Kinde während der Schulzeit (6.—14. Lebensjahr) noch nicht vermitteln; wir können es aber zum Kunstgenuß und zum Kunstschaffen vorbereiten. „Manches, was der Erwachsene ästhetisch genießen kann, vermag das Kind nicht in Illusion zu versetzen; einmal mögen ihm die Vorstellungen fehlen, die zur Erzeugung der Vorstellungsreihe des Inhalts nötig sind, dann können die ausgelösten Gedanken und Gefühle auch so intensiv wirken, daß es deswegen zu keiner Illusion kommt" (Dierks, Das Problem der künstlerischen Erziehung). Die Illusionsfähigkeit bringt das Kind in die Schule mit; sie ist in der Vorschulzeit durchs Spiel gepflegt worden. Wir müssen aber dafür Sorge tragen, daß diese Fähigkeit dem Kinde erhalten bleibt und weiterentwickelt wird; dafür hat der Unterricht zu sorgen, und das allein kann Aufgabe der künstlerischen Erziehung sein. Es soll dieselbe kein besonderes Lehrfach für sich in Anspruch nehmen; sie soll vielmehr im Anschluß an den Sach- und Formenunterricht (Werk-, Zeichen- und Sprachunterricht) gepflegt werden. Denn auf zweierlei haben wir dabei zu sehen: auf die Vorstellungsreihe des Inhalts und auf die Vorstellungsweise der Form, weil in der Wechselwirkung beider der Kunstgenuß besteht; Kenntnis der Formen erlangt das Kind aber nur durch das Schaffen der Form (Modellieren usw., Zeichnen, Sprechen, Singen, Aufsatzschreiben). So muß das Kind für das künstlerische Schaffen und Genießen vorbereitet werden; die Kunst muß ihm als etwas Wertvolles, sein Ideenleben Förderndes erscheinen.

Der dritte Kunsterziehungstag hat etwas ernüchternd auf die Vertreter der künstlerischen Erziehung gewirkt; nach den Berichten der Presse hat er nach keiner Seite befriedigt. Mit welcher Leidenschaftlichkeit, schreibt die „Allg. D. Lehrerztg.", hat man nicht vor vier Jahren die mit aller Macht hervorgedrängten „Kunstbestrebungen" auf den Schild gehoben. Man konnte sich in „künstlerischer Freiheit", richtiger in Ungebundenheit und Gesetzlosigkeit nicht genug tun. Unserem Plakatwesen ging es geradezu traurig, ein anderes Frauenhaar als schwefelgelb gab es schon gar nicht mehr; das Gras malte man mit Husarenblau und den Himmel in Schweinfurter Grün; und mit den Gemälden war es in vielen Fällen nicht besser, sehr häufig machte sich ein gemeiner Naturalismus breit, so daß Lyon („Pathos der Resonanz") schrieb: „Die neue Kunst leidet an zahllosen, ungezügelten und planlos darauf los schaffenden Geistern." Man arbeitete einesteils viel zu rasch, nur um etwas anderes auf den

Markt zu bringen, und es arbeiteten viele mit, die gar nicht das Zeug dazu hatten (Auch-Künstler). Und nun kam die große Menge, die sich — um mit Obrist zu sprechen — an die Rockschöße der modernen Maler hing und unduldsamer waren, als wie die Meister selbst. Und heute nach vier Jahren „hat sich der Schwarm verlaufen", das Feuer der Begeisterung ist vorzeitig erloschen, ja man beschließt, Kunsterziehungstage fernerhin nicht mehr abzuhalten. Wir meinen nun, daß die Frage der künstlerischen Erziehung mit dem Einschlafen der Kunsterziehungstage nicht auch einzuschlafen und von der Bildfläche zu verschwinden braucht. Durchaus nicht. Versuche man es doch einmal ohne die Künstler von Beruf; sicher springt dann für die Schule mehr heraus als bisher. Lasse man die Berufskünstler ruhig ihre eigenen Wege wandeln, Obrist-München hat es überhaupt als einen „schweren Fehler" bezeichnet, „daß die Kunst mit der Schule einen Pakt geschlossen habe".

Professor Lichtwark sprach über „Musik und Gymnastik". Man habe bisher, so führt er („Allg. D. Lehrerztg.") aus, in der Schule im allgemeinen und im Gesang- und Turnunterricht im besonderen, zuviel Gewicht auf die Disziplin gelegt. Man habe es mehr darauf angelegt, den Willen der Kinder zu brechen, als zu stärken. Heute seien die führenden Geister anderer Meinung. Es handle sich in unserer Zeit vor allem darum, die Volkskraft zu stärken. Die nächstfolgenden Geschlechter werden das Schicksal unseres Volkes für immer zu entscheiden haben. Darum muß es unsere Sorge sein, den einzelnen stark, frei und selbständig werden zu lassen. Aus dieser Absicht heraus muß der bisherige Betrieb des Turnunterrichts geändert werden: an die Stelle des mechanischen Drills muß das volkstümliche Turnen und das Turnspiel treten. Jeder einzelne muß im Spiele lernen, seine ganze Kraft einzusetzen und schließlich neidlos den Sieger zu bewundern. Die Verbindung zwischen Gymnastik und Musik muß hergestellt werden durch Reigen und Tänze. Die Unbefangenheit der ersten Kinderjahre muß für das spätere Alter bewahrt werden. Überwunden werden muß die Scheu, sich persönlich darzustellen. Die Deutschen müssen ein Volk werden, das Freude hat an Kraft und Schönheit des Körpers.

Musiklehrer Johannsen referierte über den „Schulgesang" als Bildungsmittel des künstlerischen Geschmacks; er betrachtete den Schulgesang nicht vom methodischen, sondern vom künstlerischen Standpunkte, um für ihn von da aus Richtlinien zu finden. Er geht von der Ansicht aus, „daß der musikalische Geschmack unseres Volkes trotz oder vielleicht gerade wegen der immer mehr um sich greifenden Musikpflege tief danieder-liegt"; daher muß der Schulgesang besser gepflegt werden. Natürlich verlangt der Redner auch für sein Fach mehr Zeit; zwei Stunden wöchentlich genügen ihm nicht. Der Deutschunterricht soll daher dem Gesangunterricht dienstbar gemacht werden; die Musikbildung muß mit der Sprachbildung in die ursprünglichste, natürlichste und darum auch unauflösliche Verbindung gesetzt werden. Die Musik muß besonders als Deuterin des Stimmungsinhaltes des lyrischen Liedes herangezogen werden; dadurch wird das Volk mit den bedeutungsvollsten und besten Liedern unserer musikalischen Literatur bekannt und lernt sich in den Stimmungsinhalt und Poesie des Liedes versenken. Wird so die Gesangstunde entlastet, so kann man sich in ihr mehr mit dem Technischen befassen. Als Hilfsmittel für das Einüben ist die Note zu empfehlen; mehr aber soll sie auch nicht sein. Dagegen kann sich die Schule mit einer allseitigen Stimmschulung, einer kunstgerechten Stimmbildung nicht be-

fassen; aber besondere Aufmerksamkeit muß der Ausbildung der Sprache geschenkt werden. Für die Geschmacksbildung ist der einstimmige Gesang von besonderer Bedeutung; die Kinder müssen daher vorwiegend einstimmig singen. Von den Kirchen-, Volks- und Kunstliedern muß das Beste ausgewählt werden; „alles, was gesund, was natürlich ist, sollen wir dem Kinde offenbaren, selbstverständlich, soweit es der Auffassungsgabe des Kindes angemessen ist". In der Debatte wurde noch besonders hervorgehoben, daß in erster Linie die Ausbildung tüchtiger Gesanglehrer ins Auge zu fassen sei. Es wurde auch der Behauptung des Referenten, daß kunstgerechte Stimmbildung nicht das Ziel sein könne, widersprochen.

In dem Vortrage über die „Körperschönheit durch Leibesübung zeigte Sanitätsrat Dr. Schmidt, „daß reichliche und regelmäßige Leibesbewegung von Kind an eine ausschlaggebende Bedeutung besitzt, um den Körperbau und besonders das Knochengerüst in allen seinen Teilen auf diejenige Höhe harmonischer Entwicklung zu führen, welche in seiner Anlage durch Vererbung vorgesehen ist." Im Spiele vollziehen sich die diesbezüglichsten Übungen am leichtesten und ausgiebigsten; „selbsttätig und selbstbestimmend gibt sich das Kind dem Bewegungsspiel hin, angeregt vom Spielinteresse, beseelt von der Spiellust." Gymnastische Erziehung der Muskulatur ist auch ein Gebot der Schönheit; auch hier ist das Spiel von großer Bedeutung.

Für die Einführung des Werkunterrichts als obligatorischer Lehrgegenstand ist ein Erlaß des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe vom 15. Dezember 1904 von besonderer Bedeutung; in demselben wird den Lehrwerkstätten im Interesse des kunstgewerblichen Unterrichts eine besondere Bedeutung beigelegt. Der Unterricht in der Lehrwerkstätte soll „das Mittel an die Hand geben, dem Schüler die notwendigen Beziehungen zwischen Werkstoff und Form nachdrücklich zum Bewußtsein zu bringen"; er soll aber nicht ein Ersatz, sondern nur eine Ergänzung der Meisterlehre bilden. Die Lehrwerkstätte wird indessen nur dann ihre Aufgabe auch in dieser Hinsicht lösen können, wenn ihr die Volksschule vorgearbeitet, wenn hier schon durch den Werkunterricht die Beziehungen zwischen Stoff und Form zur Anschauung gebracht worden sind; wir müssen das Kind gleichsam nötigen, diese Beziehungen zu erfassen. Die heutige Schule, das wird immer mehr anerkannt, stellt das Wissen zu hoch und das Können zu niedrig; Erfahren und Anwenden, Erkennen und Können müssen bei der rechten und wertvollen Bildung Hand in Hand gehen.

Auch der Schulfibel muß man vom Standpunkte der künstlerischen Erziehung Beachtung schenken; denn es ist unzweifelhaft, „daß die Kinder aus ihrem ersten Schulbuch unauslöschliche Eindrücke fürs ganze spätere Dasein mitnehmen" (R. Dehmel, Schulfibel und Kindesseele. Der Sämann I.). Daher verlangt Dehmel, daß die Fibel hinsichtlich des Lehrstoffs ästhetischen Anforderungen entspricht; vor allem soll das märchenhafte Element nicht fehlen. „Die biblischen Legenden bieten keinen genügenden Ersatz dafür; das Kind bringt diesen überirdischen Sinnbildern, deren Sinn sein Fassungsvermögen meist weit übersteigt, nicht die unmittelbare Teilnahme entgegen wie den weltlichen Gleichnissen, empfindet sie bald nur als Unterrichtsgegenstand, als ‚Pensum' im drückendsten Sinne" (Dehmel a. a. O.). Auf der einen Seite läßt man die Phantasie, welche zum Ausbau der religiösen Vorstellungen mithelfen soll, verkrüppeln; auf der anderen Seite bläut man dem kindlichen Geiste unbedenklich „dogmatische Illusionen ein, denen meist jede bildliche Anknüpfung an das

wirkliche Leben mangelt und erst recht an das seelische Leben des Kindes". Rektor Henck (Das erste Schuljahr, ein Lehrgang im Sinne moderner Bestrebungen) nimmt die Märchen in den Unterricht des ersten Schuljahres auf, was ja nichts Neues ist; „religiöse Stoffe schieben sich nur da ein, wo ein Verständnis für die Bearbeitung des Gedankenkreises vorausgesetzt werden darf" (Henck a. a. O.). Besondere Aufmerksamkeit ist auch den Gedichten zu widmen; besonders ist hier die Form, der sprachliche Ausdruck zu beachten. Und endlich müssen die Bilder der Fibel künstlerischen Anforderungen entsprechen; im Bilde soll die Wirklichkeit künstlerisch behandelt werden. Das ist aber nur dann der Fall, „wenn sie die künstlerische Phantasie zu einer eigentümlichen Auffassung der Dinge und zur selbsttätigen Gefühlsbefassung auch mit dem Bilde zu reizen vermag" (Dehmel a. a. O.).

Von besonderer Bedeutung für den Lehrer ist die Forderung, dichterische Kunstwerke so zu behandeln, daß sie ästhetisch wirken; denn hier kann er im Rahmen der bestehenden Lehrpläne an der künstlerischen Erziehung mitarbeiten. Aber über das Wie? gehen die Ansichten noch sehr auseinander! Die eine Seite will durch „Darbietung dichterischer Kunstwerke nur oder fast nur ästhetischen Genuß erwecken; die andere verfolgt daneben auch noch den Zweck, die Selbsttätigkeit anzuregen. Die einen wenden sich in der Gedichtsstunde nur oder fast nur an das Gefühl, die andern auch an den Verstand. Auf der einen Seite ein „dumpfes Genießen, ein bloßes Auskosten von traumhaften Stimmungen", auf der andern Einwirkung auf Gefühl und Charakter. Dort Pflege des ästhetischen Gefühls! Hier Bildung des ganzen Menschen!" (Specht, Päd. Ztg.). Es wird nun die Aufgabe der Pädagogik sein, den wichtigen Ausgleich zwischen beiden Seiten zu suchen; denn sicher hat jede Seite etwas Berechtigtes in ihren Forderungen. Oberlehrer Anthes will bei seinen Schülern dem künftigen Verständnis eines Dramas den Weg bereiten, indem er bei ihnen die äußeren und inneren Sinne des Schauens und Hörens zum genußreichen Aufnehmen entwickelt und schärft, dem Kinde das Kunstwerk lebendig vorstellt und das Erlebnis der Personen miterleben läßt; das alles soll durch das lebendige Wort des Lehrers erreicht werden. „Wir wünschen", sagt J. Böhme (Der Sämann I) im Anschluß daran, „Ausgaben, die unsere Schüler und jeden Erwachsenen, der die erste Bekanntschaft mit einem klassischen Drama sucht, anspornen, möglichst in einem Zuge das Ganze durchzulesen und dabei alles einzelne in greiflicher Deutlichkeit durch die Phantasie zugestalten, die außerdem dazu anregen, die Dramen mit verteilten Rollen zu lesen, und durch geschickt verteilte, unauffällige Zeichen den aufmerksamen Leser in den Stand setzen, das Gelesene in der Hauptsache richtig vorzutragen und darzustellen."

Besonderes Aufsehen hat die Stellung der bremischen Lehrerschaft zum „Religionsunterricht" gemacht; sie hat ihre diesbezüglichen Wünsche in einer besonderen Denkschrift niedergelegt. In zwei großen Versammlungen hat sie die Forderung erhoben, daß der Religionsunterricht aus der Schule entfernt werden solle; an seine Stelle soll ein Moralunterricht treten. Sie geht dabei von dem Grundsatze aus, daß die Schule eine Veranstaltung des Staates, die Religion aber eine Privatsache sei; sie zieht daraus den Schluß, daß die Schule keinen Religionsunterricht erteilen dürfe. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, daß Religion und Konfession nicht miteinander zu verwechseln sind; Konfession ist jedenfalls Privatsache, zu welcher der Staat keine Stellung zu nehmen hat. Dagegen gehört die religiöse Bildung zur allgemeinen Menschenbildung,

durch welche die sittliche Bildung wesentlich gefördert wird; um sie muß sich daher auch der Staat durch die Schule kümmern. Wenn beim Erwachsenen nun auch an die Stelle der Religion die Philosophie treten kann, so schließt die letztere die erstere ein; beim Kinde und dem Volke wird immer die Religion der Kernpunkt der Welt- und Lebensanschauung bleiben, in welcher auch die Sittlichkeit wurzelt. Hätte man seitens der bremischen Lehrerschaft die Entfernung des dogmatisch-religiösen, des konfessionellen Religionsunterrichts gefordert, so würde ihr der größte Teil der deutschen Lehrerschaft zustimmen können; ihrer jetzigen Forderung wird sie jedoch nicht zustimmen können. Daß sie im Grunde genommen ihre Forderung auch in unserem Sinne verstanden haben will, lehrt die Denkschrift; denn hier billigt sie die Pflege der „religiösen Stimmung und Gesinnung" und verwirft nur den Unterricht in einer „besonderen Religion mit bestimmtem dogmatischen Inhalt", also in der Konfession. Diese religiöse Bildung steht in innigem Zusammenhange mit der sittlichen und wird durch die religiös-sittliche Literatur gepflegt; aus dieser muß der Lehrstoff genommen werden. Wenn dieser religiös-sittliche Unterricht nicht an derselben Planlosigkeit leiden soll, wie der im heutigen Religionsunterricht eingeschlossene Sittenunterricht, so muß ihm ein bestimmter Lehrplan zugrunde gelegt, und müssen ihm auch gewisse Lehrstunden überwiesen werden; die Religionsgeschichte dagegen, soweit sie für die Volksschule in Betracht kommt, gehört in den Geschichtsunterricht. Der Senat der Stadt Bremen hat den Forderungen der Lehrerschaft nicht entsprochen; er nötigt dieselbe also, den Religionsunterricht in der seitherigen Form weiter zu erteilen. Sie wird das tun; aber über den Erfolg für die religiös-sittliche Bildung kann man nicht zweifelhaft sein. Der Vorgang der bremischen Lehrerschaft hat großes Aufsehen erregt; sicherlich hat der bremische Senat mit seinem Beschlusse die Sache nicht aus der Welt geschafft. Eingehend hat sich u. a. auch die Leipziger Lehrerschaft mit ihr beschäftigt; sie ließ sich von Professoren mehrere Vorträge darüber halten. Der Verein der Leipziger Lehrer nahm zum Schlusse folgende Thesen an: 1. Der Leipziger Lehrerverein spricht sich gegen den auf Grund konfessioneller Dogmen erteilten Religionsunterricht aus. (Einstimmig angenommen. 2. Der L. Lehrerv. erblickt die Aufgabe des Religionsunterrichts darin, durch wissenschaftliche Einführung in den christlichen Gedankenkreis und in die Geschichte der christlichen Religion, ferner durch Erweckung religiöser Stimmungen und durch lebendige Darstellung sittlich-religiöser Persönlichkeiten auf den sittlichen Willen des Kindes einzuwirken."

IV. Lehrerverhältnisse.

Die Lehrerbildungsfrage gehört immer noch zu den ungelösten Fragen; auch in diesem Jahre haben sich einzelne Schriften und die Presse mit ihr beschäftigt, wozu ja auch die Verhandlungen in Königsberg (1904) Veranlassung genug gegeben hatten. Im allgemeinen wird die Lösung der Frage nach zwei Richtungen hin versucht; die eine Richtung will auf der gegebenen Grundlage weiterbauen, die andere will völlig neue Wege einschlagen, indem sie Aufhebung der Seminare und Verlegung der Fachbildung auf die Hochschule verlangt. Beide Richtungen haben das gemeinsam, daß sie vor allen Dingen eine Vertiefung der wissenschaftlichen

Bildung verlangen; diese soll auch der pädagogischen Bildung dienstbar gemacht werden. Dr. Seyfert, Seminaroberlehrer, knüpft bei seinen diesbezüglichen Erörterungen (Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung) an sächsische Verhältnisse an; deshalb will er das Seminar „zu einer allgemein bildenden höheren Lehranstalt" ausgebildet resp. umgewandelt haben, „die sich an die Bürgerschule anschließt und fünf Jahrgänge umfaßt"; die eigentliche Berufsbildung soll auf der „zweijährigen pädagogischen Akademie" erworben werden, von der aus der Zugang zur Universität offen stehen soll. Wir halten den Namen „Seminar" für eine allgemein bildende höhere Lehranstalt nicht für glücklich gewählt; an ihm haftet nun einmal der Begriff „Berufsbildung", wie es ja auch an der Universität pädagogische, philologische, theologische usw. Seminare gibt. Auch erscheint uns die Teilung der Zeit zwischen Allgemein- und Berufsbildung nicht gerecht zu sein; wir würden 4 und 3 Jahre vorziehen. Das Seminar im Seyfertschen Sinne — unsere Oberbürgerschule — schließt sich also an die Bürgerschule an; es soll „der Typus eines neuen Schulideals, eine höhere Schule mit modern geistigem Bildungsziele werden, in dem Geistes- und Naturwissenschaften zu einer harmonischen Einheit verbunden sind". Unter „Bürgerschule" versteht Seyfert die mittlere Volksschule, „die auch eine neuere Sprache wenigstens vier Jahre hindurch ausgiebig betreibt"; die Schüler der einklassigen Volksschule müssen sich also die fehlenden Kenntnisse durch Privatunterricht erwerben. Seyfert möchte dem Bildungstypus des neuen Schulideals einen besonderen Namen geben und hält „seminaristisch" für den geeignetsten, „wollte man das Wort nur in seiner tiefsten Bedeutung verstehen"; worin diese „tiefste Bedeutung" besteht, hat er leider nicht gesagt. Wir glauben aber, daß „deutsch-national" doch besser ist, wenn auch „der heutige Sprachgebrauch den Begriff etwas verengt" hat; denn „im Mittelpunkte des Lehrplans soll das Deutsche stehen", was doch eigentlich bei keiner der bestehenden höheren Lehranstalten der Fall ist. Dagegen wollen die letzteren alle eine harmonische Bildung erzeugen und erstreben alle das Persönlichkeitsideal; eine deutsch-nationale Bildung wollen sie wohl auch vermitteln, aber doch nicht in erster Linie, weshalb neben der deutschen Sprache die Fremdsprachen im Mittelpunkte stehen, ja noch mehr als das. Soll aber in der für die Lehrerbildung bestimmten höheren Lehranstalt das deutsch-nationale Prinzip maßgebend sein und das Deutsche im Mittelpunkte des Lehrplanes stehen, so dürfen die fremden Sprachen in ihr keinen „zu breiten Raum beanspruchen"; das ist aber notwendig der Fall, wenn, wie Seyfert es fordert, zwei fremde Sprachen in den Lehrplan aufgenommen werden; inwiefern kann man das Latein denn heute noch „das approbierte Kennzeichen der höheren Schule" nennen, da ja die „Oberrealschule" kein Latein hat? Unbegreiflich ist es, wie sich E. Weber (Der Bildungsgang des Volksschullehrers; Päd. Bl.) sogar zu der Behauptung verstiegen kann, daß das philosophische Studium für einen, der nicht wenigstens elementare Lehren im Lateinischen besitze, fast zur Unmöglichkeit wird! Darüber sind nun doch auch unsere Universitätsprofessoren hinaus! Also fort mit ihm aus den zur Vorbereitung für Volksschullehrer bestimmten höheren Lehranstalt! Für die Berufsbildungsanstalt kann man ruhig den Namen Seminar beibehalten, genauer kann man sie auch als „pädagogisches Seminar" bezeichnen; „pädagogische Akademie" bedeutet ja nichts anderes. Daß man sie in „Städte mit reichen Bildungsmitteln" verlegen und womöglich mit einer Hochschule verbinden soll, ist eine völlig berechtigte Forderung; auch halten wir die Forderung für berechtigt,

daß hier „neben den Volksschullehrern die Fachlehrer (Musik, Zeichnen, Lehrer an Gewerbe-, Handels- und Landwirtschaftsschulen usw.) ihre Ausbildung erhalten sollen". Ob aber, wie Seyfert meint, gerade „jüngere Dozenten" die geeignetsten Lehrkräfte an den „pädagogischen Akademien" selbst in den nichtpädagogischen Fächern wären, müssen wir sehr bezweifeln. Mit Recht hat Seyfert das Seminar, resp. die „pädagogische Akademie" nicht, nach dem Vorgange des Königsberger Lehrertages, in die Rumpelkammer geworfen; denn für die Berufsbildung der Volksschullehrer ist es unentbehrlich. Aber sie bedarf resp. das Seminar bedarf einer zeitgemäßen Reform; es muß zu einer wirklichen Fachschule ausgebaut werden. Psychologie und Ethik sind als Wissenschaften jedoch noch keine Speisen für Jünglinge im Alter von 18 Jahren; damit soll nicht nicht gesagt sein, daß man nicht psychologische und ethische Belehrungen in populärer Form in die Oberbürgerschule, das Seyfertsche Seminar, aufnehmen soll. In die pädagogische Fachschule aber gehören Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik mit pädagogischer Zuspitzung; dem Zögling muß es zum Bewußtsein kommen, „daß in den pädagogischen Aufgaben philosophische, insbesondere ethische und psychologische Probleme verborgen liegen, die man als solche erkennen muß, um sie zu lösen. Es sollen in der natürlichen Entwicklung des Kindes die Grundlagen aufgespürt werden, aus denen die ethischen, religiösen, ästhetischen, logischen Entwicklungen hervorgehen; es soll nach den Gesetzen dieser Entwicklungen gespürt werden, damit man ihnen gemäß handeln kann; es soll das ganze Erziehungsgeschäft als ein sittlich gebotenes und psychologisch zu begründendes dargestellt werden" (Seyfert a. a. O.). Die pädagogische Psychologie muß in erster Linie die Ergebnisse der Kinderpsychologie beachten und verwerten; sie muß als Lehre der psychischen Entwicklung, als Psychogenetik, beginnen, dann als pädagogische Psychologie und zuletzt als Psychopathologie auftreten. In Verbindung damit müssen psychologische Beobachtungen und Versuche treten, die an den Schülern der mit dem Seminar verbundenen pädagogischen Anstalten gemacht werden; in diesen Schulanstalten muß der werdende Lehrer aus der Theorie in die Praxis übergeführt werden. „In Berührung mit dem Kinde muß der Seminarist seine Studienzeit beginnen, fortsetzen und abschließen, um hierauf seine derart erworbene Lehrfähigkeit an einer ihm anvertrauten Schule zu verwerten und weiter auszubilden" (Hagmann, Zur Frage der Lehrerbildung auf der Volksschulstufe); es muß sein Interesse von der Wissenschaft zum Kinde hingelenkt und ihm zum Bewußtsein gebracht werden, daß er kein Gelehrter, sondern ein Lehrender sein soll. In der sich daran anschließenden Pädagogik sind dann die spezifisch pädagogischen Probleme aufzustellen und zu lösen; dadurch wird der Zögling zum pädagogischen Denken erzogen. Daß in der pädagogischen Fachschule auch die Geschichte der Philosophie einen Platz finden muß, soll nicht bestritten werden; allein wir würden nicht mit Seyfert eine Einführung in Kant, sondern in Goethe und Schiller fordern, für welche wir vortreffliche Bücher von Heynacher und Kühnemann besitzen, und womit auch eine Einführung in Kant verbunden werden kann. Der Schwerpunkt liegt bei all diesen Reformfragen in der Anstellung von Seminarlehrern, welche wissenschaftliche und praktische Tüchtigkeit in sich vereinigen; für die Berufung zum Seminardirektor müßte wissenschaftlich-philosophisch-pädagogische Durchbildung und durch vielseitige Erfahrung gestützte pädagogische Meisterschaft maßgebend sein.

Den preußischen „Präparandenanstalten" sind durch die Bestimmungen von 1901 neue Ziele gesteckt; sie sind nunmehr mit den Seminarien eng

verbunden. Da die betr. Lehrpläne drei aufsteigende Stufen zeigen, so setzen sie selbstverständlich dreiklassige Anstalten voraus. Diese waren jedoch selten; es fehlte meistens die dritte Klasse, die erst nach und nach errichtet wurde. „Der Unterricht an der Präparandenanstalt wird in der Hauptsache von jungen Lehrern erteilt, die vorübergehend, meist nur wenige Jahre oder noch kürzere Zeit, an der Präparandenanstalt beschäftigt sind; es kommt jetzt überhaupt nicht vor, daß ein Lehrer an die Präparandenanstalt geht, um dort zu bleiben." Das ist sicher nicht im Interesse der Anstalten; allein die Bezahlung (1500—2400 und 2100—3800 M.) ist zu gering. Die Mehrzahl der Präparanden wird in Preußen z. B. noch nicht in staatlichen Anstalten ausgebildet; etwa zwei Drittel der preußischen Seminaristen erhalten ihre Vorbildung auf städtischen oder privaten Anstalten, die teilweise mit Seminarien verbunden sind. Die Lehrerbildungsfrage ist in Preußen in letzter Linie eine Geldfrage; würden die Präparanden- und Seminarlehrer entsprechend den Anforderungen an sie bezahlt, so würde man auch die tüchtigsten Lehrkräfte für diese Anstalten gewinnen können. Im Jahre 1905 ist ja eine Aufbesserung erfolgt; allein sie ist gering und kann die bestehenden Übelstände nicht beseitigen. Die Seminardirektoren haben 600 M., die Oberlehrer, die ordentlichen Seminarlehrer und die Präparandenanstalts-Vorsteher je 400 Mk., die zweiten Präparandenlehrer je 300 M. und die Seminarlehrerinnen je 200 M. erhalten; die Zulagen sind aber „zweckmäßigerweise als nicht pensionsfähig" eingestellt worden. Es war ein schwerer Vorwurf, den der Abgeordnete Schuldirektor Ernst (Schneidemühl) der preußischen Staatsverwaltung machen konnte, daß die „Unterrichtsverwaltung sich immer erst durch die Not drängen läßt, Maßregeln zu ergreifen, einem Übelstande abzuhelfen"; man muß doch annehmen, „daß es die Aufgabe der Staatsmänner ist, die Bedürfnisse der Zeit rechtzeitig zu erkennen und für Abhilfe zu sorgen, ehe die Not sie dazu drängt". Übrigens ist an Kandidaten für die Seminardirektorstellen auch in Preußen kein Mangel gewesen; denn die Herren wurden seither in der Mehrzahl später zu Regierungsschulräten ernannt. Daß man, wie es in Preußen und auch in anderen Ländern geschieht, die Seminarlehrer, um ihnen einen höheren Gehalt zuweisen zu können, zu Kreisschulinspektoren befördert, hat auch seine Schattenseite; der Seminarlehrer tritt dann in seinen besten Jahren aus dem Seminardienst, nachdem er sich hier auf Kosten seiner Zöglinge eingearbeitet hat. Nachdem er eine Reihe von Jahren die unmittelbare Fühlung mit der Schule verloren hat, muß er sich hier auch wieder einarbeiten; es passiert ihm dabei leicht, daß er von den Volksschülern verlangt, was er von seinen Seminaristen verlangen konnte, und die Lehrer wie Seminaristen behandelt. Es wäre viel logischer, Kreisschulinspektoren zu Seminarlehrern zu ernennen; diese kennen dann, die Volksschule und ihre Bedürfnisse und würden sich nicht unschwer bald in ihr Fach wieder einarbeiten. Anzuerkennen ist das Bestreben der preußischen Regierung, die neu gegründeten Lehrerbildungsanstalten fast ausnahmslos in größere Orte mit höheren Schulen zu verlegen.

„Es ist ja nicht abzusehen", sagt Oberlehrer Dr. A. Gruhn (Staat und Schule), „weshalb begabte Männer des Volkes nicht bis zur Höhe der Bildung emporsteigen sollen, bis zu der ihre Kraft ausreicht; ein je weiterer Spielraum hier gewährt wird, um so größer wird der Andrang von unten her sein, denn es darf wohl als erwiesen betrachtet werden, daß eine Laufbahn um so mehr bevorzugt wird, je weiter es man darin bringen kann. Die Hochschulbildung für alle Lehrer obligatorisch

zu machen, halte ich für verfehlt; es würde dann auch hier der Mißstand eintreten, den wir bei den Oberlehrern haben, daß viele Leute studieren, die gar keinen innerlichen Beruf zur Wissenschaft haben. Eine andere Frage aber ist es, ob die Regierung nicht dem oder jenem jungen Lehrer, der vorzügliche Zeugnisse hat, aber ohne genügende Mittel ist, auf seinen Antrag eine Unterstützung zum Studium gewähren soll; ich würde solche Stipendien sehr befürworten. Je mehr Volksschullehrer die Neigung hätten, sich dem Studium zu widmen, um so besser wäre es für unser Vaterland; Bildung ist Macht, und namentlich eine Bildung, die auf so gesunden Grundlagen wie die der Volksschullehrer beruht. Die Sorge, daß es an einer passenden Unterkunft für die studierten Volksschullehrer fehlen könnte, ist ganz ungerechtfertigt; solche Männer sind mit dem Amte der Kreisschulaufsicht und mit der Leitung der größeren Gemeindeschulen zu betrauen; auch die ersten Lehrer an den Gemeindeschulen der Großstädte könnten aus ihrer Zahl genommen werden. Hierzu kommen noch die vielen Stellen an den Lehrerseminarien und an den Mädchenschulen niedrigen und höheren Grades; je mehr studierte Lehrer in diese Schulen eindringen würden, um so leichter und schneller würde die große Kluft zwischen dem sogenannten Volk und den sogenannten gebildeten Ständen überbrückt werden." Das sind besonnene und berechtigte Vorschläge und Forderungen; die sollten seitens der Volksschullehrer beachtet werden. „Bevor wir zurzeit Unmögliches verlangen, sollten wir für das Nötigste und Möglichste sorgen, für die richtige Gestaltung des für eine Stufe der Volksschullehrer, für die Sekundarlehrer nämlich, heute schon bestehenden Universitätsstudiums," aus deren Reihen die Seminarlehrer, Schulleiter und Schulaufsichtsbeamten in der Schweiz hervorgehen (Dr. A. Lang, Universitätsprofessor in Zürich). Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen müssen durch die seminarisch-akademisch gebildeten Volksschullehrer in Wort und Schrift den seminarisch gebildeten Volksschullehrern übermittelt werden; diese haben sie dem Volke zu übermitteln. „Wissenschaftliches Denken", sagt mit Recht Dr. Gurlitt, „ist keine Standesangelegenheit mehr; das Wissen und die wissenschaftlichen Methoden sind Gemeingut geworden und sollen es sein." Werden diese berechtigten Forderungen des Lehrerstandes erfüllt, so sind die auf der Generalversammlung des preußischen Vereins der Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen aufgestellten Forderungen an die „Vorbildung der Lehrer an Mittelschulen" hinfällig; denn die Mittelschullehrer werden aus den Reihen der sem.-akad. gebildeten Lehrer genommen werden, so daß Mittelschullehrerseminare unnötig sind. „Ausgehend vom Möglichen und von der Überzeugung, daß man das Mögliche gefährdet, wenn man das Unmögliche verlangt", fordert Pfarrer O. Wilhelm (Päd. Blätter), daß die Seminarlehrer ihre Fortbildung resp. Ausbildung zum Seminarlehrer auf der Universität bewirken sollen; jedem Lehrer soll die Berechtigung zum Besuch der Universität zugesprochen werden unter der Bedingung, daß er eine Ergänzungsprüfung ablegt. „Die Berechtigung oder Verpflichtung zum Universitätsbesuch ohne Umgestaltung des derzeitigen Charakters der Seminare bringt weder dem Lehrerstande als Ganzem noch dem Volksschulwesen, noch der deutschen Geisteskultur wesentlichen Nutzen."

„Sicher ist", sagt Universitätsprofessor Dr. Kinkel-Gießen, „daß die Volksschullehrer auf der Universität ein gründliches Studium der Philosophie treiben müssen; denn nur so kann ihnen die nähere Beschäftigung mit einem Spezialfach, wie Mathematik, Naturwissenschaft usw.,

nützlich und fruchtbringend sein. Wenn man die Philosophie als die Lehre von den Grundlagen des Kulturbewußtseins der Menschheit auffaßt, wenn man der theoretischen Philosophie (Logik) das Problem der logischen Grundlegung der Wissenschaft zuweist, sowie der praktischen Philosophie die Grundlagen der Sittlichkeit, dann, scheint mir, springt die Wirklichkeit der Philosophie für den Lehrerberuf unmittelbar ins Auge." Der Volksschullehrer, welcher auf der Höhe seines Berufes stehen will, wünscht einen weiten Ausblick über die Geschichte seiner Berufswissenschaft und seines Berufs; er wünscht endlich eine Beleuchtung pädagogischer Fragen von höherer Warte, d. h. vom allgemein philosophischen Standpunkte aus.

Auf der 6. Generalversammlung des Vereins preußischer Volksschullehrerinnen hielt Frl. Schmidt einen Vortrag über „Die Ausbildung der Volksschullehrerinnen". Sie führte dabei etwa folgendes aus: „Das Streben der Lehrerinnen nach Reform ihrer Vorbildung ist allgemein. Diese muß, soweit sie sich durch das Seminar vollzieht, gleichmäßig sein für das Lehramt an der Volksschule und an den unteren und mittleren Klassen der höheren Mädchenschule. Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen der Lehrerinnenseminare müßten denen für Lehrer gleich sein, da die Arbeit, für die sie vorbereiten, gleich ist. Durch ungenügende Vorbildung werden die Ansprüche der Lehrerin herabgedrückt, und ihre Arbeitskraft wird schneller verbraucht. Gleiche Vorbildung kann in gemeinsamen Seminaren für Lehrer und Lehrerinnen oder in getrennten staatlichen Seminaren erfolgen. Unsere Seminarbildung bedarf einer Erweiterung und Vertiefung in Pädagogik (besonders in der methodischen Ausbildung), Realien und Gesang. Um der durch diese Mehrforderung entstehenden Überlastung abzuhelfen, muß eine bessere, gleichmäßige Vorbildung beim Eintritt ins Seminar gefordert werden, am besten Realschulbildung; da das aber vorläufig noch nicht durchführbar ist, muß sich das Seminar aufbauen auf einer zehnklassigen höheren Mädchenschule oder einem Lyzeum, muß einen vierjährigen Kursus haben und das letzte Jahr überwiegend der praktischen Ausbildung widmen. Der Unterricht in den Realien müßte nach drei Jahren durch Prüfungen abgeschlossen werden. Der Bildungsgang durch Volksschule, Präparandie und Seminar als Regel ist nicht wünschenswert. Den Unterricht im Seminar müßten akademisch gebildete Lehrer und Lehrerinnen erteilen. Die Fortbildung der Volksschullehrerin sei der der Lehrer gleich: 2. Prüfung obligatorisch, Zulassung zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung. Das Prüfungszeugnis berechtige zum Universitätsstudium. — Ausbildung in technischen Fächern vollziehe sich in besonderen Kursen. Die Lehrerin strebe nach Zulassung zu Kursen, welche auf den Unterricht an der Fortbildungsschule vorbereiten. In der Debatte wurde dem Staate der Vorwurf nicht erspart, daß er nicht genug für die Vorbildung von Lehrerinnen getan habe durch Neugründung staatlicher Seminare, deren Anzahl in gar keinem Verhältnis zu der der Lehrerseminare steht. Hierauf gelangten folgende Thesen zur Annahme: 1) Die Ausbildung der Volksschullehrerin und des Volksschullehrers muß eine gleiche sein. 2) Die gleiche Vorbildung kann erfolgen: a. in getrennten staatlichen Seminaren, welche den gleichen Lehrplan und die gleiche Prüfungsordnung haben; b. in gemeinsamen staatlichen Seminaren, daher müssen die Lehrerseminare den Lehrerinnen geöffnet werden. c. Die Seminare müssen viel mehr als sonst Fachschulen sein, d. h. Pädagogik muß im Mittelpunkte des Unterrichtes stehen. 3. Die Seminare müssen der Volksschullehrerin Verständnis für soziale Fragen ins Amt mitgeben, deshalb muß in den Lehrplan des letzten Seminarjahres

Unterricht in Sozialwissenschaften in 1—2 Wochenstunden eingegliedert werden, umfassend Grundzüge der Nationalökonomie, Grundzüge der Geschichte der Arbeiterbewegung und der Volkswohlfahrtspflege. 4. Wenn die Seminare mehr Fachschulen sein sollen, so müssen sie in bezug auf gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes entlastet werden. 5. Daher muß sich das Seminar auf einer Schule aufbauen, welche die Schülerinnen mit der nötigen Allgemeinbildung ausgerüstet hat. 6. Angesichts des heutigen Standes unserer Bildungsanstalten muß der Zugang zum Lehrerinnenberuf ein doppelter sein: a. Der erste Zugang muß geschaffen werden durch eine zu einer Realschule ausgestalteten höheren Mädchenschule; b. Präparanden-Anstalten sind den Mädchen in Stadt und Land zu öffnen oder ein Präparandeum, das den aus anderen Schulen eintretenden Schülerinnen eine gleichwertige Ausbildung vermittelt. 7) Das Seminar muß eine moderne Fremdsprache obligatorisch, die zweite und Latein fakultativ in seinen Lehrplan aufnehmen. 8) Um die Überlastung der Seminaristinnen zu vermindern, müssen in einigen Fächern ein Jahr vor der Entlassung Prüfungen stattfinden, wie es auch in den Lehrerseminaren der Fall ist. 9) Die Dauer der Seminarzeit muß vier Jahre betragen. 10) Der Unterricht im Seminar liege in der Hand von durch Seminar und Universität gebildeten Lehrern und Lehrerinnen. 11) Fachkurse für Handarbeit, Turnen und Zeichnen seien an das Seminar angegliedert, ohne daß darum der Zeichen- und Turnunterricht aus dem Lehrplan des Seminars verschwinde. Diese Kurse können nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung durchgemacht werden. Die körperliche Ausbildung der Lehrerin ist durch Schwimmen, Turnen, Spielen nachdrücklich zu pflegen. 12) Die Lehrerin muß zur zweiten Prüfung verpflichtet sein und zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung zugelassen werden, solange diese vom Lehrer verlangt wird. 13) Das Prüfungszeugnis berechtigt die Lehrerin zum Universitätsstudium. Zum Schluß wurde folgende Resolution angenommen: „Für die Zukunft fordern wir für die Lehrer und Lehrerinnen aller Schulen die gleiche Ausbildung. Diese Ausbildung ist auf der Universität zu gewinnen. An den Universitäten sind pädagogische Seminare zu errichten."

V. Schulverwaltung.

„Die Verwaltung derjenigen Angelegenheiten der Volksschule, welche die Erfüllung der Verpflichtung zu ihrer Errichtung und Unterhaltung, sowie das Vermögen betreffen, steht der Gemeinde (Gutsbezirk, Gesamtschulverband) zu"; so heißt es in dem Entwurf des preußischen „Schulunterhaltungsgesetzes". „In den für diesen Zweck gebildeten Schuldeputationen (Stadtgemeinden) oder Schulvorständen (Landgemeinden) haben auch außer den Kreisschulinspektoren Rektoren oder Lehrer und Geistliche Sitz und Stimme. In Schulverbänden mit mehr als fünfundzwanzig Schulstellen haben die Stadtschuldeputation, die Schuldeputation in Landgemeinden (Gesamtschulverbänden), sowie der Schulvorstand das Recht, der Schulaufsichtsbehörde innerhalb einer von dieser zu bestimmenden Frist eine oder mehrere Personen in Vorschlag zu bringen, die Schuldeputation, nachdem sie zuvor die etwa vorhandene Schulkommission (§ 29)

gehört hat. Versagt die Schulaufsichtsbehörde die Besetzung mit einem dazu Vorgeschlagenen, so fordert sie unter Mitteilung hiervon zu einem zweiten Vorschlage auf binnen einer von ihr zu bestimmenden Frist. Das Vorschlagsrecht erlischt für den betreffenden Fall, wenn die Fristen nicht innegehalten werden, oder wenn die Schulaufsichtsbehörde auch nach dem zweiten Vorschlage die Besetzung der Stelle durch einen dafür Vorgeschlagenen versagt. In Schulverbänden mit fünfundzwanzig oder weniger Schulstellen werden die in Abs. 2 bezeichneten Behörden von der Schulaufsichtsbehörde über die Besetzung einer erledigten Schulstelle angehört. Dasselbe findet in allen Schulverbänden bei der Besetzung von Stellen statt, deren Inhabern Leitungsbefugnisse zustehen (Rektoren, Hauptlehrer usw.). Die Ausübung eines Vorschlagrechtes oder die Anhörung findet nicht statt, wenn die Besetzung der Stelle durch Versetzung im Interesse des Dienstes erfolgt. Die Anstellung erfolgt durch die Schulaufsichtsbehörde für den Schulverband. Wo mit dem Schulamt ein kirchliches Amt vereinigt ist, wird an dem bestehenden Rechte hinsichtlich der Berufung zu dem kirchlichen Amte nichts geändert. Das Verfahren bei der Verwendung nicht voll oder auftragsweise beschäftigter Lehrkräfte wird durch ein vom Unterrichtsminister zu erlassendes Regulativ geordnet."

Wenn die Volksschulen in der Regel Konfessionsschulen sind, so muß auch die Schulverwaltung konfessionell gestaltet und der Kirche ein großer Einfluß auf den ganzen Unterricht, nicht bloß auf den Religionsunterricht zugestanden werden; dieser Forderung kommt auch der Entwurf nach. In Preußen sind zurzeit ein Viertel der Kreisschulinspektoren hauptamtlich und drei Viertel nebenamtlich; die nebenamtlichen Kreisschulinspektoren sind meistens Geistliche. Die Ortsschulinspektoren sind in der Regel Geistliche; nur in einigen Orten üben die Rektoren die Ortsschulaufsicht aus. In den größeren Städten bestanden seither Schuldeputationen, die sich aus Mitgliedern der Stadtverwaltung, Geistlichen und Lehrern zusammensetzte; daneben oder als Organe der Schuldeputation fungieren vielfach noch technische oder konfessionelle Schulkommissionen. Dagegen sind die ländlichen Schulvorstände nicht wie die städtischen Schuldeputationen Organe der politischen Gemeinde, auch nicht der Sozietäten, sondern ihre Mitglieder werden gewählt oder von den verschiedenen Instanzen ernannt; an ihrer Spitze steht entweder der Gutsherr als Patron oder der die Ortsschulaufsicht führende Geistliche. In der Gestaltung dieser ländlichen Schulkommissionen besteht indessen ebensowenig Einheit wie in dem Recht der Lehrerstellung; in den Städten und vielfach auch in Landgemeinden wird der Lehrer von der Gemeinde berufen oder vorgeschlagen und von der Regierung bestätigt. In dem Entwurf werden die Befugnisse der kommunalen Schulvertretungen stark beschränkt; man kann darin einen Nachteil für die Schulverbände erblicken; ob es aber auch ein Nachteil für Schule und Lehrer ist, abgesehen von den großen Städten, erscheint uns zweifelhaft. Die Selbstverwaltung der Schule hat selbst in großen Städten ihre Schattenseiten; in Landgemeinden ist sie nur zum Nachteil der Schule und der Lehrer. In der Einschränkung der kommunalen Schulrechte, besonders in der Beseitigung des kommunalen Lehrerberufungsrechtes, sieht die Versammlung Berliner Lehrer eine schwere Gefahr für die freie Entwicklung der Schule und die rechtliche und materielle Lage des Lehrerstandes. Die Anstellung der Lehrer soll so geordnet werden, daß den Gemeinden mit mehr als 25 Schulstellen das Recht der Lehrerberufung und den Gemeinden mit 25 und weniger Schulstellen das Recht,

für jede Stelle einen Lehrer vorzuschlagen, eingeräumt wird. Die Lehrerberufung seitens der Gemeinden bedarf der Bestätigung der Schulaufsichtsbehörde. Bei der Anstellung der Schulleiter (Rektoren und Hauptlehrer) haben die Gemeinden dieselben Befugnisse, wie bei der Anstellung der Lehrer in Gemeinden mit 25 und weniger Schulstellen. Bezüglich des Eintritts der Geistlichen in die Schuldeputation sind in dem Entwurf genaue Bestimmungen getroffen und ist eine Bestätigung durch die Regierung nicht erforderlich; dagegen bleibt der Regierung volle Freiheit bezüglich der Berufung der Lehrer in die Schuldeputation, und kann diese Berufung und deren Zurückziehung als Disziplinarmittel anwenden. In den konfessionellen Schulvorständen der Landgemeinden soll der Geistliche den Vorsitz haben; denn dieser ist persönlich der Ortsschulinspektor. Diese Bestimmung bedeutet eine gesetzliche Festlegung der geistlichen Lokalschulaufsicht; das aber will selbst der evangelische Lehrerverein nicht. Allein wir können nicht Tews (a. a. O.) zustimmen, welcher in Landgemeinden wie in den Städten den Vorsitz im Schulvorstande dem Gemeindevorsteher übertragen will; denn denselben fehlen meistens Interesse und Verständnis für die Volksschule. Wenn diese Schulvorstände so gestaltet würden, daß ihnen nur die Schulpflege übertragen und jeder direkte Einfluß auf das innere Schulleben, sowie die Aufsicht über den Lehrer entzogen würde, so könnte der Lehrer recht gut der Vorsitzende sein; auch hier könnten kleine Schulverbände geschaffen werden, an deren Spitze ein Ober- oder Hauptlehrer steht.

Es ist gewiß eine seltene Erscheinung, daß eine Macht einer andern, die ihr oft feindlich entgegengetreten ist, Rechte zuschiebt, die ihr gehören; in der Schulverwaltung kommt diese seltene Erscheinung vor. Der Staat legt tatsächlich in Preußen noch vielfach sein Schulverwaltungsrecht in die Hand der Kirche, die ihm dieses Recht streitig macht; er glaubt sie dadurch für sich zu gewinnen, obwohl die Erfahrung ihn längst hätte belehren können, daß dies unmöglich ist. Anderseits erheben auch die Gemeinden, besonders die städtischen, Anspruch auf die Schulverwaltung; ihnen treten dann noch die Familien zur Seite. Im Staate selbst aber machen sich verschiedene Faktoren das Recht auf die Schulverwaltung streitig; auf der einen Seite stehen die Juristen, auf der andern die Pädagogen. Daß das Schulwesen in seiner Entwicklung zu Staat und Kirche in einem Verhältnis der Abhängigkeit gestanden hat, lehrt uns die Geschichte; in den ältesten Zeiten des Mittelalters bildete (formte) der Staat das Gefäß, und die Kirche gab den Inhalt des öffentlichen Unterrichts. Die Schulen wurden infolgedessen als kirchliche Anstalten angesehen; ihr Ziel war eine religiös-sittliche Bildung. Infolge der fortschreitenden Kulturentwicklung entstand jedoch allmählich das Bedürfnis der weltlichen Bildung; die Kirche trat der Entwicklung derselben in besonderen Schulen vielfach feindlich entgegen, obwohl sie dieselbe in ihren ihren Schulen nicht pflegen wollte. Im Humanismus und Protestantismus traten die weltliche Bildung mit der religiös-sittlichen in Verbindung; denn nach dem Prinzip des Protestantismus kann der Mensch den Seelenfrieden nur durch die Herstellung eines innigen Lebensverhältnisses zwischen sich und dem Ewigen vermittelst der eigenen Bildung gewinnen, zu welcher der Humanismus den Weg zeigen wollte. Infolgedessen trat die Schule, welche weltliche und religiös-sittliche Bildung zugleich vermitteln wollte, als Kirchenschule auf; die Reformationsschule war in der Tat nur ein Appendix der Reformationskirche. Mit der fortschreitenden Verkirchlichung und Ersterben des religiösen Lebens in der Kirche gewann das weltliche

Bildungsideal allmählich das Übergewicht über das religiös-sittliche; das Humanitätsideal, welches eine harmonische Entwicklung aller im Menschen liegenden Kräfte und Anlagen fordert, tritt damit in den Vordergrund. Mit dem Aufschwung der weltlichen Bildung trat der Einfluß der kirchlichen Bildung immer mehr zurück; man fühlte infolgedessen die konfessionelle Besonderheit als unwürdige Einschränkung, das Gebundensein an die kirchlichen Dogmen als bleierne Fessel am Fittich des Geistes. Um das höchste Ziel der Kulturentwicklung erreichen zu helfen, haben die höchsten unter den Menschen möglichen Gemeinschaften, die Staaten oder Nationen als Träger des Humanitätsideals, die Nationalitäts- und Humanitätsschule, die moderne Volksschule, geschaffen; damit sind die Bildungsbestrebungen, welche Sache der Kirche und einzelner Stände waren, an den Staat übergegangen. Mit dem Staate darf man allerdings nicht die Staatsregierungen verwechseln; „sein wahrer Geist und Wille kommt nicht in den Regierungsverordnungen, sondern in der zeitgenössischen klassischen und populären Literatur und in den Werken der führenden Denker und Forscher zum Ausdruck; das Gesamtbild der Welt- und Lebensanschauung aber, das uns daraus entgegentritt, trägt nicht die Züge des kirchlichen Christentums, sondern die der allgemeinen Menschenbildung" (Linde, Wer hat ein Recht auf die Volksschule?). Dieses Bildungsideals können sich auch die nicht entziehen, die „dem Volke die Religion erhalten wollen"; sie halten nur für die Volksschule das kirchlich-christliche Bildungsideal für angemessener. Die Volksschule ist aber eine Anstalt des Staates; als solche muß sie auch Träger des staatlichen Bildungsideals sein, das sie in dem modernen Staatsbürger verwirklichen soll. Der Staat ist aber nicht identisch mit der Staatsverwaltung; ersterer ist ein Organismus, letzterer ein Mechanismus. Soll die Schule vor diesem Mechanismus mit seinem Bureaukratismus bewahrt bleiben, so muß sie von pädagogischen Fachmännern geleitet werden, welche als Träger des staatlichen Bildungsideals erscheinen; sie sind durch ihre ständige Fühlung mit der pädagogischen Wissenschaft von dem Versinken in den Bureauskratismus gesichert oder sollten davor gesichert sein. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet muß die Trennung der Schule und der Schulverwaltung nach Konfessionen zurückgewiesen werden; es muß aber auch der kirchliche Religionsunterricht als fremdartiges Element aus der Schule verwiesen werden, weil er dem staatlichen Bildungsideal nicht dienen kann und die einheitlich nationale Bildung gefährdet. Diese einheitlich nationale Bildung ist nur möglich, wenn die weltliche Bildung sich mit der religiösen vereinigt; eine solche Vereinigung liegt in der nationalen Literatur vor, welche daher in Verbindung mit biblisch-christlicher, soweit sie noch für unsere Zeit wertvoll ist, den Lehrstoff für den religiös-sittlichen Unterricht abgeben muß. Wenn nun auch zugegeben werden kann, daß der Protestantismus diesem deutsch-nationalen Christentum, wie es in der deutsch-nationalen Literatur zum Ausdruck kommt, viel näher steht als der Katholizismus, so dürfen wir doch nicht mit Linde (a. a. O.) „der Kirche ein Recht im weitesten Sinne über die Volksschule einräumen"; denn in Wirklichkeit kommt der Protestantismus in unserer protestantischen Kirche nur sehr unvollkommen zum Ausdruck, und dann müßte man doch dasselbe Recht auch der katholischen Kirche einräumen. Man übersieht immer, daß das Christentum nicht im Protestantismus und Katholizismus aufgeht; neben den Bekenntnisschriften dieser beiden Kirchen stehen die Bekenntnisschriften unserer nationalen Denker und Dichter, zu denen sich ein großer Teil der Gebildeten bekennt. Das

echte und wahre Christentum, soweit es sich im deutsch-nationalen Sinne und Geiste ausgebildet hat, ist in der nationalen Literatur zum reinsten Ausdruck gekommen; es kann daher auch dem im Protestantismus und Katholizismus zum Ausdruck gekommenen echten und wahren Christentum nicht widersprechen. Dieses echte und wahre Christentum in der Kirche zum vollen und reinen Ausdruck zu bringen, ist auch das Bestreben der modernen Theologie; sie will ihm das alte Kleid, das ihm die Vergangenheit gegeben hat, ausziehen und ein den Forderungen unserer Zeit entsprechendes Kleid anziehen.

Wenn man sich darüber klar ist, daß die Schule eine Veranstaltung des Kulturstaates ist, so kann man sich nur für eine pädagogische *Fachleitung* und *Fachaufsicht* aussprechen; damit ist nicht gesagt, daß Kirche, Gemeinde und Familie von der Schulverwaltung ganz ausgeschlossen sein sollen. Solange in der Volksschule konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird, muß dieser unter Leitung und Aufsicht der Kirche stehen; der Staat ist konfessionslos, und seine Beamten können keine konfessionellen Zwecke im Auge haben. Welche weitere Konsequenzen aus der konfessionellen Gestaltung des Volksschulwesens für die Schulaufsicht sich ergeben, ist oben schon näher erörtert worden; man kann nicht Konfessionsschule und Staatsaufsicht zu gleicher Zeit fordern, denn sie widersprechen sich. Man braucht noch lange nicht unkirchlich gesinnt zu sein, um die Befreiung der Schule von der geistlichen Schulaufsicht zu fordern; man muß nur pädagogischen Sinn und pädagogisches Verständnis besitzen, um gegen sie Stellung zu nehmen. Die Kirche ist Vertreterin der Konfession; sie wird daher immer bestrebt sein, die Konfession in die Schule hineinzutragen. Sie hat das, wie die Geschichte lehrt, auch immer, bald mehr, bald weniger, je nach den Zeitverhältnissen, getan; sie hat bei der Verwaltung der Schule, die jahrhundertelang in ihren Händen lag, immer in erster Linie die Interessen der Kirche im Auge gehabt und nicht die der Schule. Welche Folgen aber das für die Entwicklung der Schule und des Volkes gehabt hat und haben mußte, das lehren uns Frankreich, Italien, Spanien und andere katholische Länder; wo der Staat nicht einen großen Einfluß auf die Schulverwaltung ausübte, da blieb die Volksbildung durch die Schule rückständig. Deshalb muß die Schule und muß der Staat, dem es um die Förderung der Volksbildung wirklich ernst ist, auf Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht hinstreben; diese ist aber nur möglich, wenn die Konfessionsschule und aus der Simultanschule der konfessionelle Religionsunterricht beseitigt wird. Das letztere aber ist auch eine rein pädagogische, nicht bloß eine schulpolitische Forderung; denn es ist unpädagogisch, den Religionsunterricht auf diejenigen Dogmen auszudehnen, welche die verschiedenen Dogmen voneinander trennen, weil sie fast ausnahmslos jenseits der Grenzen des kindlichen Begriffsvermögens liegen und sich dem Kinde nur durch eine Lehrweise beibringen lassen, welche auf eine Art Abrichtung hinausläuft. Damit aber fallen auch die sonstigen Streitpunkte der Konfessionen aus dem Lehrplan der Volksschule heraus; es kann, ohne der geschichtlichen Wahrheit zu nahe zu treten, die Reformation u. dgl. behandelt werden, soweit sie in die Geschichte gehört und dem Kinde verständlich gemacht werden kann. Allerdings, das soll zugegeben werden, ist es sehr fraglich, ob zurzeit diese Simultanschule im wahren Sinne des Wortes zu erreichen ist; man wird sich daher mit der Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht begnügen müssen. Die geistliche Schulaufsicht verliert auch bei ihr die Berechtigung, weil nicht mehr

die Konfession den Unterricht beherrscht; sie wird sich nur noch auf den konfessionellen Religionsunterricht ausdehnen können. Aber die Zeit wird schon kommen, wo man die Halbheit der Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht einsieht; man wird dann gezwungen sein, den Kindern auch im Religionsunterricht Brot statt Steine zu geben. Dörpfeld forderte mit Recht Gewissensfreiheit für die Schule und Schulverwaltung; diese wird aber nicht dadurch gewährleistet, daß die Eltern darüber entscheiden, ob ihr Kind in die Simultan- oder in die Konfessionsschule soll. Denn es handelt sich in der Schule um die Erziehung und Bildung der Kinder; ihnen ist daher die Gewissensfreiheit zu sichern. Die Gewissensfreiheit der Kinder wird aber vergewaltigt, wenn man das Kind durch den konfessionellen Religionsunterricht einfach für eine Konfession gefangen nimmt; von einer freien Entscheidung für die eine oder andere Konfession kann doch unter den heutigen Verhältnissen keine Rede sein. Es liegt auch im Interesse der Kirche, wenn sie sich beizeiten auf die Aufgaben besinnt, die ihr unsere Zeit stellt; zu diesen gehört aber nicht mehr die Herrschaft in der Schule und über die Schule.

Hinsichtlich der Regelung der Schulleitung und Schulaufsicht nimmt die „Rheinische Provinzial-Lehrerversammlung" unter der Führung von Johs. Langermann seit Jahren eine eigenartige Stellung ein; auch im verflossenen Jahre hat sie dieselbe zum Ausdruck gebracht und in einer Denkschrift niedergelegt (Johs. Langermann, Schulleitung und Schulaufsicht). Der Leiter eines Schulsystems (Rektor, Ober- oder Hauptlehrer) soll sein Amt unentgeltlich führen; er soll, von der Behörde auf Zeit ernannt, nur das Organ sein, dessen sich die Vorgesetzten für ihre die Schule betreffenden Anordnungen und Ermittlungen bedienen. In den amtlich vorgeschriebenen Sitzungen hat er innerhalb der behördlich festgesetzten Grenzen die Meinung des Kollegiums in Form von Beschlüssen festzustellen, an welche er gebunden ist; gegen diese Beschlüsse steht ihm Berufung an den Kreisschulinspektor zu. Es ist zu beklagen, daß gerade in der jetzigen Zeit solche Gegensätze bezüglich der Schulleitung und Schulaufsicht in der Lehrerschaft zutage treten; heute sollte sich der Kampf nur um die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht drehen. Dieser Kampf wird die Kraft des Lehrerstandes noch lange in Anspruch nehmen; denn die preußische Schulbehörde ist eben im Begriff, die geistliche Schulaufsicht durchs Gesetz festzulegen. Das hat aber zur Folge, daß sich im Lager der Geistlichen wieder Stimmen vernehmen lassen, welche das Festhalten an der geistlichen Schulaufsicht fordern; während sich 1904 die Synoden Rheinlands mit überwältigender Mehrheit gegen die geistliche Schulaufsicht erklärten, sprach sich die westfälische Provinzialsynode 1905 für dieselbe aus. Auch in der Lehrerschaft findet die geistliche Schulaufsicht noch Verteidiger; es sind dies meistens Mitglieder der konfessionellen Lehrervereine, die natürlich auch für die Konfessionsschule eintreten. Wir finden diese Tatsache völlig gerechtfertigt; das eine folgt aus dem andern. Daß aber die Lehrerschaft überhaupt zu dieser Frage Stellung nimmt, ist ganz selbstverständlich; denn sie berührt „die Berufsarbeit und deren mehr oder minder gedeihliche Betätigung" in hohem Grade. Wir verstehen es nicht, wie Lehrer Brüggemeier (Der Kampf gegen die christliche Schulaufsicht) gerade das Gegenteil behaupten kann; zu widerlegen brauchen wir ihn nicht. Er selbst hält sich aber für berufen, „ein Beginnen zu charakterisieren, das Unsegen für Staat, Kirche und Gesellschaft haben muß"; die Lehrer, welche sich gegen die geistliche Schulaufsicht wenden, haben doch von ihrem Standpunkte aus, nach dem die geistliche Schulaufsicht

ein Unsegen für Staat, Kirche und Gesellschaft ist, dasselbe Recht. Wenn nach der Aussage eines Lehrers auf der 15. Generalversammlung des katholischen Lehrervereins Westfalen die Kirche die Schule „um treue Mitarbeit" anruft, „die sie leisten soll nicht als Magd, sondern als gleichwertige Gehilfin", so mögen sie doch die Mitglieder der katholischen Lehrervereine ehrlich fragen, ob das die Kirche wirklich will, ob die Geistlichen die Lehrer wirklich als ihre Mitarbeiter angesehen haben und ansehen wollen! Wenn man allerdings wie Brüggemann der Ansicht ist, „daß es in der Regel nicht wohlgetan sei, die Lehrmethode zu revidieren, sondern das Ergebnis", und daß dazu „auch mehr ein gesunder Menschenverstand als bloß theoretische Fachwissenschaftelei" gehört, so kann man auch die geistliche Schulaufsicht verteidigen; allerdings begreift man nicht, wie ein Volksschullehrer behaupten kann, die aus seinem Stande hervorgegangenen Schulaufsichtsbeamten seien bloß im Besitz theoretischer Fachwissenschaftelei.

Ein geistlicher Ortsschulinspektor schreibt über die „Ortsschulaufsicht" in der „Päd. Ztg.": „Weder für die Schule noch für die Lehrerschaft, noch für die Kirche hat die Ortsschulinspektion auch nur entfernt die Bedeutung, die die Theorie ihr beimißt. Man wird nicht zu weit gehen, wenn man sie in jeder Beziehung nicht nur für schädlich, sondern auch für zwecklos und wertlos hält. Ihre unerquicklichen und mißlichen Folgen, ihre unangenehmen Begleiterscheinungen stehen in gar keinem Verhältnis zu dem Vorteil, den man von ihr erwartet. Kirche, Schule und Staat würden sich erheblich besser befinden, wenn die örtlichen Aufsichtsinstanzen völlig in Wegfall kämen und die Befugnisse, die ihnen zurzeit zukommen, auf die Kreisschulinspektoren übergingen. Würden die Kreisschulinspektionsbezirke verkleinert, mit Fachleuten besetzt und im Hauptamte verwaltet, dann würde der Zweck, dem die örtlichen Aufsichtsinstanzen zurzeit dienen, viel besser erreicht werden können, als es jetzt der Fall ist. Durch diese Regelung der Sache würde keiner der Beteiligten verlieren; sie könnten alle nur gewinnen." In der Theorie, so fährt der geistliche Herr weiter fort, legt man der Sache eine viel zu große Bedeutung bei; in der Praxis ist diese gleich Null. In den Kreisen der Geistlichen, wo man die geistliche Schulaufsicht beibehalten will, hat man nicht die Interessen der Schule, sondern die der Kirche im Auge; man sieht in ihr ein treffliches und zweckdienliches Mittel, um den Einfluß der Kirche auf die Schule aufrechtzuerhalten. Die Kirche kann doch höchstens durch den Geistlichen Einfluß auf den Religionsunterricht der Schule ausüben; dieser bleibt ihr aber auch bei der Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht gemäß der Verfügung des preußischen Ministeriums von 1876 und 1880. Sie lautet: „Der als Organ der betreffenden Religionsgesellschaft anerkannte Pfarrer oder sonstige Geistliche ist berechtigt, dem schulplanmäßigen Religionsunterricht in den festgesetzten Stunden beizuwohnen, durch Fragen und soweit erforderlich stellenweises Eingreifen in den Unterricht sich davon zu überzeugen, ob dieser von dem Lehrer vollständig und sachgemäß erteilt wird und welche Fortschritte die Schüler darin gemacht haben, ferner den Lehrer (jedoch nicht in Gegenwart der Kinder) sachlich zu berichtigen, Wünsche und Beschwerden in bezug auf den Religionsunterricht der staatlichen Aufsichtsbehörde vorzutragen und endlich bei der Entlassungsprüfung, wo eine solche stattfindet, nach vorherigem Examen die Zensur in der Religion mit festzustellen. Durch die bezeichneten Befugnisse wird nichts geändert an dem Rechte der Aufsicht, welches der Staat durch seine Organe in Gemäßheit des Gesetzes vom 11. März 1872 über den gesamten Unterricht

einer jeden Schule und damit auch über den katholischen Religionsunterricht in der Volksschule zu üben hat. Diese Organe haben somit auch das Recht, dem gedachten Unterricht beizuwohnen. Sie haben darauf zu achten, daß er zu den im Lehrplan festgesetzten Stunden und nach Maßgabe der allgemeinen, von der Schulaufsichtsbehörde erlassenen Bestimmungen erteilt werde. Eine Einwirkung auf den sachlichen Inhalt der Religionslehre steht aber der staatlichen Schulaufsichtsbehörde nur insoweit zu, als die Religionslehre nichts enthalten darf, was den bürgerlichen und staatsbürgerlichen Pflichten zuwiderläuft." Unter normalen Verhältnissen pflegt sich die Tätigkeit der Ortsschulinspektoren, soweit sie Beaufsichtigung und Revision des Unterrichts betrifft, auf die Abhaltung der Frühjahrsprüfung zu beschränken. Es ist leicht begreiflich, wenn eine gewisse Zurückhaltung geübt wird, da sich nun einmal nicht leugnen läßt, daß das Gros der Ortsschulinspektoren nicht die nötige Vorbildung und Sachkenntnis besitzt, um wirklich ein wohlbegründetes Urteil über den Stand der Schule abgeben zu können. Gerade die ehrlichen unter ihnen werden sich darüber nicht selbst täuschen, und da sie zu gewissenhaft sind, um durch oberflächliche Eindrücke sich zu einem Urteil verleiten zu lassen, das, weil es sachlich nicht begründet werden kann, mehr schadet als nützt, verzichten sie überhaupt darauf, zu urteilen. Das ist immer noch das Beste, was sie tun können. Dazu kommt, daß die Ortsschulaufsicht ein Nebenamt ist und ihr doch immer nur die Zeit gewidmet werden kann, die das Hauptamt nicht beansprucht. Vergegenwärtigt man sich ferner, daß die Art, wie das Amt den Einzelnen, sehr oft wider ihren Willen und unter Androhung von Zwang, aufgenötigt wird, dann wird man nicht erwarten, daß sie nun mit Freudigkeit und Eifer sich den oft sehr unerquicklichen Obliegenheiten unterziehen. Und endlich darf doch auch nicht übersehen werden, daß das System selbst eine Lücke hat. Beruht sein Wert darin, daß es örtliche Aufsichtsinstanzen schafft, dann büßt es doch wieder viel dadurch ein, daß es sie nicht überall schaffen kann. Die Grenzen des örtlichen Aufsichtsbezirks fallen in der Regel mit den Kirchspielsgrenzen zusammen; die Außendörfer also haben keine örtliche Aufsichtsinstanz, und das muß doch wohl den Wert der ganzen Einrichtung recht wesentlich herabmindern.

Und in der Tat werden die Vorzüge der örtlichen Aufsicht von maßgebender Seite nicht sehr hoch geschätzt. Wenigstens herrscht unter den Ortsschulinspektoren ziemlich allgemein der Eindruck, daß die Regierung auf ihre Tätigkeit keinen besonders großen Wert legt. Direkt verpflichtet sind sie nur zur Abhaltung der Frühjahrsprüfung. Und es wird nie von ihnen Rechenschaft darüber verlangt, ob sie auch während des übrigen Schuljahres den Unterricht revidieren. Die Regierung muß es also doch für möglich halten, sich auch ohne die Mithilfe der Ortsschulinspektoren über den Schulbetrieb und die Leistungen genügend zu informieren. Sie begehrt diese Mithilfe gar nicht. Die Frühjahrsprüfung ist lediglich eine Formalität ohne irgend welchen Belang. Die Revisionen durch Kreisschulinspektor und Schulrat geben allein den Ausschlag. Es ist den Ortsschulinspektoren ausdrücklichst untersagt, den Lehrern in irgend einer Form Zeugnisse auszustellen, außer wenn es sich um eine kurze Äußerung gelegentlich der Meldung zur zweiten Prüfung handelt. Und auch diese Äußerung muß der Regierung nicht sehr wertvoll scheinen; jeder Lehrer, der vor der zweiten Prüfung steht, wird durch den Schulrat persönlich revidiert. Nun frage man sich: Was bleibt für den Ortsschulinspektor noch übrig? Er sieht sich in allen Dingen, die von Bedeutung sind,

einfach zur Seite geschoben; er ist vollkommen Nebensache und nichts weiter als eine Durchgangsinstanz für den schriftlichen Verkehr zwischen dem Lehrer und der Kreisschulinspektion. Sonst ist sein Einfluß, seine Meinung völlig ausgeschaltet. Er wirkt nur „dekorativ" und auch das lediglich in negativem Sinne. Die Vorteile der Ortsschulinspektion für die Schule also? Weniger als Null. Das Bild bietet sich, sowie man aufhört, mit großen Worten Eindruck und Stimmung machen zu wollen, und statt schön gesponnene theoretische Erörterungen zu pflegen, einmal nüchtern die Praxis betrachtet".

Die „Lehrerinnenfrage" steht auf der Tagesordnung der nächsten deutschen Lehrerversammlung; sie wird deshalb z. B. in Versammlungen und Presse eingehend erörtert, selten in völlig sachlicher Weise, und vom sozialogischen und pädagogischen Standpunkte. Tatsächlich ist die Frau von jeher unterrichtend tätig gewesen; besonders war dies in den katholischen Konfessionsschulen der Fall. In den protestantischen Volksschulen und den Simultanschulen erlangten die Frauen erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts eigentlich Zutritt; von da an ist aber ein zahlenmäßiges Wachstum des Lehrerinnenstandes zu konstatieren. Man hat allerdings an einzelnen Orten von vornherein dem Anwachsen des Lehrerinnenstandes eine Grenze zu setzen versucht; dieselbe war allerdings rein willkürlich gewählt. So hat z. B. die Kgl. Regierung zu Potsdam 1891 verfügt, daß die kommunalen Schulverwaltungen und die kleineren Schulverbände so lange neue Lehrerinnenstellen einzurichten haben, bis die Zahl der Lehrerinnen, die normalerweise 25 Prozent aller Lehrkräfte betragen soll, diese Höhe erreicht hat; sie sagt aber nicht, warum gerade 25 vom Hundert das normale Verhältnis ist. Durch das Gesetz vom 13. Mai 1892 ist für Baden der Prozentsatz der anzustellenden Lehrerinnen auf 10 vom Hundert der Gesamtzahl der ständigen Lehrerstellen (früher nur 5 vom Hundert) festgelegt worden. Für Württemberg hat das neue Schulgesetz vom 31. Juli 1899 die Bestimmung vorgesehen, daß die Zahl weiblicher Lehrkräfte 8 vom Hundert der Gesamtzahl der Schulstellen nicht übersteigen soll. Leider haben auch manche Behörden die Verwendung weiblicher Lehrkräfte dadurch zu fördern gesucht, indem sie auf die Billigkeit derselben hinwiesen; ein anderes und recht kräftiges Förderungsmittel war der Lehrermangel. In den Jahren 1891 bis 1896 betrug die Zunahme der Volksschullehrerinnen in Preußen 21 Proz., die der Lehrer 9 Proz., in den Jahren 1896 bis 1901 die der Lehrerinnen 34 Proz. und die der Lehrer 10 Proz.; von 1886 bis 1896 ist in Preußen die Zahl der Lehrerinnen um ca. 48 Proz. gestiegen. In Bayern ist die Zahl der Lehrerinnen in den Jahren 1892 bis 1900 um 62 Proz. gestiegen; auch in den andern deutschen Ländern ist die Zahl der Lehrerinnen gewachsen, wenn auch nicht so rasch wie in Preußen und Baden. So haben die Groß- und Mittelstädte fast ausnahmslos eine große Zahl Lehrerinnen angestellt; es kommen auf je 100 Lehrkräfte in Münster $51{,}_{4}$, in Bonn $50{,}_{5}$, in Aachen $49{,}_{2}$, in Gelsenkirchen $49{,}_{1}$, in Köln $47{,}_{9}$, in München $47{,}_{85}$, in Straßburg $46{,}_{5}$, in Düsseldorf 45, in Danzig $44{,}_{72}$, in Erfurt $44{,}_{72}$, in Berlin $44{,}_{02}$ (ohne die Fachlehrerinnen $36{,}_{6}$), in Altona $44{,}_{51}$, in Bochum $43{,}_{1}$, in Charlottenburg $27{,}_{74}$ Volksschullehrerinnen; dagegen bleiben Chemnitz mit $4{,}_{02}$, Plauen mit $5{,}_{81}$, Zwickau mit $5{,}_{17}$, Duisburg mit $7{,}_{65}$ und Leipzig mit $19{,}_{92}$ vom Hundert hinter dem Durchschnittssatz von 30 vom Hundert für die Großstädte und 16 vom Hundert für das Reich erheblich zurück. Nach der von der „Päd. Ztg." mitgeteilten statistischen Übersicht waren vorhanden in:

Staaten und Landesteile	Schulrechnungsjahr oder Kalenderjahr	Vollbeschäftigte		Auf 100 Lehrkräfte kamen	
		Lehrer	Lehrerinnen	männliche	weibliche
Ostpreußen	1901	5 149	382	93	7
Westpreußen	1901	3 892	278	93	7
Berlin	1901	2 836	1 642	63	37
Brandenburg	1901	7 076	753	90	10
Pommern	1901	4 377	372	92	8
Posen	1901	4 441	213	95	5
Schlesien	1901	10 499	928	92	8
Sachsen	1901	6 765	530	93	7
Schleswig-Holstein	1901	3 698	606	86	14
Hannover	1901	6 533	549	92	8
Westfalen	1901	5 847	2 390	71	29
Hessen-Nassau	1901	4 366	525	89	11
Rheinland	1901	10 668	4 695	69	31
Hohenzollern	1901	195	3	98	2
Preußen	1901	76 342	13 866	85	15
Bayern, rechts des Rheins	1900/01	10 087	2 538	79	21
Bayern, links des Rheins	1901/01	2 097	177	92	8
Bayern	1900/01	12 184	2 715	82	18
Sachsen	1899	10 003	401	96	4
Württemberg	1901	4 615	494	90	10
Baden	1900	3 631	418	90	10
Hessen	1901/01	2 525	222	92	8
Mecklenburg-Schwerin	1903	1 885	170	92	8
Sachsen-Weimar	1901	979	15	98	2
Mecklenburg-Strelitz	1901	348	34	91	9
Oldenburg	1901	1 101	120	91	9
Braunschweig	1901/02	1 142	151	88	12
Sachsen-Meiningen	1901	656	54	92	8
Sachsen-Altenburg	1901	495	23	96	4
Sachsen-Koburg-Gotha	1901/02	625	79	89	11
Anhalt	1901/02	814	154	84	16
Schwarzburg-Sondershausen	1901	211	7	97	3
Schwarzburg-Rudolstadt	1901	263	2	99	1
Waldeck	1901	166	6	97	3
Reuß ä. L.	1901	162	19	90	10
Reuß j. L.	1901	317	20	94	6
Schaumburg-Lippe	1901	72	5	94	6
Lippe	1900	261	—	100	—
Lübeck	1902/03	184	162	54	46
Bremen	1901	498	97	84	16
Hamburg	1902	1 653	950	64	36
Elsaß-Lothringen	1901	2 895	2 429	55	45
Deutsches Reich		124 027	22 513	84	16

Nach dieser Zusammenstellung machen die Lehrerinnen also ca. 16 Proz. sämtlicher Lehrkräfte an öffentlichen Schulen aus; außerdem sind aber auch noch ca. 45 Proz. aller Lehrerinnen an Privatschulen und als Hauslehrerinnen tätig. Über die Verteilung der Lehrer und Lehrerinnen innerhalb der Konfessionen gibt folgende Tabelle Auskunft:

Regierungsbezirk bezw. Provinz	Zahl der evangelischen Lehrer	Zahl der evangelischen Lehrerinnen	Prozentanteil der Lehrerinnen	Zahl der katholischen Lehrer	Zahl der katholischen Lehrerinnen	Prozentanteil der Lehrerinnen	Unter je 1000 Personen waren am 1. Dez. 1900 Kathol.
Münster	210	44	71,3	787	624	44,2	843,1
Minden	911	49	5,2	350	213	37,8	338,8
Arnberg	2818	514	18,2	1245	866	41,0	438
Westfalen	3439	607	15,0	2382	1703	41,7	507,1
Koblenz	640	9	1,4	925	328	26,2	649,3
Düsseldorf	2420	447	16,7	2383	1477	38,3	573,0
Köln	287	71	19,8	1282	925	42,9	812,8
Trier	371	92	19,9	1282	695	31,7	799,7
Aachen	42	11	20,8	1046	554	34,6	952,5
Rheinland	3760	630	13,5	6868	3979	36,7	698,2

Auch in Bayern sind die weiblichen Lehrkräfte in der katholischen Konfession überwiegend; so finden wir in den Regierungsbezirken mit überwiegend katholischer Bevölkerung folgendes Verhältnis:

Regierungsbezirk	Zahl der katholischen Lehrer	Zahl der katholischen Lehrerinnen	Prozentanteil der Lehrerinnen
Oberbayern	3276	2017	38,2
Niederbayern	1959	1214	38,4
Oberpfalz	1660	923	35,7
Unterfranken	1711	1046	37,9
Schwaben	2193	1283	36,9

In den unmittelbaren Städten, die besonders gezählt sind, tritt folgendes Verhältnis auf:

Regierungsbezirk	Zahl der katholischen Lehrer	Zahl der katholischen Lehrerinnen	Prozentanteil der Lehrerinnen
Oberbayern	836	788	48,5
Niederbayern	115	92	44,4
Oberpfalz	113	119	51,3
Unterfranken	154	103	40,0
Schwaben	263	171	39,4

Die Lehrerinnen sind aber mit diesen Errungenschaften noch lange nicht zufrieden; sie verlangen freie Konkurrenz auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes und verweisen dabei auf andere Länder, wo die Lehrerinnen einen größeren Anteil am Volksschulunterricht bereits errungen haben.

	Lehrer	Lehrerinnen	der Lehrerinnen
Österreich	51 500	20 000	28 %
Ungarn	26 365	5 986	18,5 „
Schweiz	6 400	3 600	36 „
England und Wales	26 200	66 300	71,5 „
Schottland	4 000	7 000	63,6 „
Irland	6 000	7 000	53,8 „
Dänemark	4 500	1 800	28,6 „
Schweden	4 922	2 649	35 „
Norwegen Stadt	683	1 216	69,3 „
„ Land	3 169	1 138	26,4 „
Finnland Stadt	210	580	73,4 „
„ Land	960	920	49 „
Rußland	38 700	22 400	36,6 „
Frankreich	56 370	49 400	46,7 „
Italien	18 600	31 800	63 „
Portugal	2 300	22 000	88,2 „
Vereinigte Staaten	6 300	76 348	92,3 „

Sie beachten dabei nicht, daß in diesen Ländern eigenartige Kultur- und Schulverhältnisse zur Anstellung von Lehrerinnen geführt haben, wie sie in Deutschland nicht bestanden haben und nicht bestehen oder nur vorübergehend sind (Lehrermangel) oder nicht gutgeheißen werden sollen (Billigkeit der Arbeit). Anfangs gingen die Forderungen der Lehrerinnen aus wirtschaftlich-sozialen Gründen hervor; erst in neuerer Zeit wird sie als eine nationale und pädagogische Notwendigkeit hingestellt. „Was die Frau sein und was sie darstellen soll, kann nur durch Frauenvermittlung hervorgebracht werden"; so hört man die Frauenrechtler predigen. „Unterricht und Erziehung der Mädchen", schreibt deshalb eine weibliche Feder an den „Schwäb. Kurier", „gehört naturgemäß in die Hände weiblicher Kräfte; überall, wo Mädchenklassen abgetrennt sind, könnte dies ohne weiteres durchgeführt werden. Ebenso aber sollten von den aus Knaben und Mädchen gemischten Klassen die untersten grundsätzlich Lehrerinnen übertragen werden." Die Mädchenschule, sagt man, soll die Mädchen für den dereinstigen häuslichen Wirkungskreis vorbereiten; das ist um so notwendiger, als in weiten Bevölkerungsschichten der Einfluß der Mutter durch die Lebensfürsorge verloren geht. Für diesen fehlenden Einfluß muß Ersatz geschaffen werden; deshalb müssen an den Schulen auch Lehrerinnen angestellt werden. Für die höheren Mädchenschulen ist das bereits auch von Schulbehörden anerkannt worden; „der Wunsch der Lehrerinnen", heißt es in einem Erlaß des preußischen Kultusministers von 1900, „auch am Unterricht in den oberen Klassen der öffentlichen höheren Mädchenschulen in weiterem Umfange beteiligt zu werden, habe ich als berechtigt anerkannt" usw.

Es ist keine Frage, daß seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine überraschende Zunahme der erwerbstätigen Frauen zu verzeichnen ist; sie beträgt heute ca. 20—25 Proz. der weiblichen Bevölkerung und hat in dem Überschuß des weiblichen Geschlechts überhaupt und der unverheirateten Frauen im besonderen ihre umfassende Begründung. Diese Frauen suchen nicht bloß aus wirtschaftlichen Gründen eine Beschäftigung, einen Beruf; sondern sie wollen ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft sein und sich als solches zur echten Weiblichkeit und freien Persönlichkeit entwickeln. J. St. Mill stellte 1891 (Die Hörigkeit der Frau) die Lehre von der naturrechtlichen Gleichberechtigung der Frau bezüglich Erwerbsfähigkeit auf; sie hat der älteren Frauenbewegung die Kraft der Begeisterung

gegeben und ihrer Lage die öffentliche Aufmerksamkeit erzwungen. In neuerer Zeit hat man jedoch auch seitens der führenden Frauen der Frauenbewegung eine auf der Eigenart des weiblichen Geschlechts beruhende fundamentale Verschiedenheit anerkannt, gemäß welcher sich die Berufsarbeit gestalten muß; an die Stelle der mechanischen Arbeitsteilung soll eine organische, wesensgemäße treten, soweit dieselbe nicht schon durch die sozialen Verhältnisse gegeben ist. Zu den wesensgemäßen und durch die sozialen Verhältnisse gegebenen Berufsarten gehört ohne Zweifel auch der Erzieherberuf; das Weib ist als Mutter auch Erzieherin. Auch für den Lehrberuf ist das Weib ohne Zweifel befähigt; beide Geschlechter befolgen, gleiche Begabung und tüchtige Ausbildung vorausgesetzt, dasselbe psychologisch begründete Lehrverfahren. Ohne Zweifel befähigt das Weib die Tiefe des Gemüts besonders zum Beruf als Erzieherin in den ersten Lebens- und Schuljahren; denn hier ist die Bildung des Gemüts ein notwendiges und wichtiges Moment. Allein es ist nicht zuzugeben, daß das weibliche Geschlecht im Lehrberuf dieselben Leistungen nach allen Richtungen hin wie das männliche erzielen kann; noch weniger aber darf man von einer Überlegenheit des weiblichen Geschlechts über das männliche hinsichtlich der Befähigung zum Lehrberuf reden. Besonderes Lob erfahren die Lehrerinnen von seiten der katholischen Geistlichkeit; denn ohne Zweifel gestattet die Lehrerin dem katholischen Priester, einen großen Einfluß durch sie auf die Schule auszuüben, und das um so mehr, als die katholischen Lehrerinnen meistens in kirchlichen Anstalten ausgebildet worden sind. Einsichtige Frauen geben dagegen ohne weiteres zu, daß die Leistungsfähigkeit der Frau hinter der des Mannes zurücksteht; „es ist und bleibt eine Tatsache", schreibt z. B. August Bender (Türmer 1905), „daß die normale Frau an physischer Leistungskraft gegen den Mann zurücksteht, besonders wegen ihres stärker entwickelten sensiblen Nervensystems." Das Lehramt verlangt aber eine kräftige Körperkonstitution; die Frau ist selten in dieser Hinsicht den Anforderungen gewachsen. „Ist die Überspannung der Kräfte", sagt der Nervenarzt Dr. Benda (Zeitschrift für Gesundheitspflege), „schon bei den Knaben eine hohe, hygienische Gefahr, so ist dieselbe bei den Mädchen noch um vieles größer, da bei diesen die Kränklichkeit nach übereinstimmenden Beobachtungen ursprünglich schon eine größere ist. Wie nachteilig der Gesundheitszustand der Frauen durch übermäßige geistige Arbeit beeinflußt wird, zeigt sich am deutlichsten in den Lehrerinnenseminaren, wo besonders vor dem Examen Nervosität und Bleichsucht einen beängstigend hohen Grad und Prozentsatz erreichen." Das beweisen auch die Ermittlungen von Behörden über Erkrankungen der Lehrerinnen. So teilt der Verwaltungsbericht des Berliner Magistrats von 1901 mit, daß auf jeden städtischen Lehrer im Durchschnitt 8,29 Fehltage kommen, auf jede Lehrerin aber 17,27, d. h. mehr als das Doppelte. Im Jahre 1895 fielen in Wien auf die Lehrer, die 2356 Stellen innehatten, wegen Krankheit zusammen 38 746 versäumte Halbtage, auf die Wiener Lehrerinnen in einer Stärke von 1359 Kräften jedoch 37 991 Halbtage. Hieraus ergibt sich für den männlichen Teil ein Durchschnitt von 16 halben Versäumnistagen, für den weiblichen aber ein solcher von 28. Da nach den Ergebnissen der anatomisch-physiologischen Untersuchungen die Gehirnleistungen des gesunden Weibes geringer sind als die des gesunden Mannes, so muß auch die geistige Leistungsfähigkeit des Weibes im allgemeinen geringer sein als die des Mannes. Dazu kommt noch, daß die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit des Mädchens durch die Anstrengungen

infolge der Vorbildung in der Zeit der Entwicklung geschwächt wird; „ein hoher Prozentsatz der Mädchen tritt mit einem schon erschöpften oder wenigstens überreizten Nervensystem seinen schweren Beruf an" (Bouvier u. Engelhard). „Die Vorbereitung auf einen wissenschaftlichen Beruf", sagt Prof. Dr. med. Erb auf Grund 30jähriger Erfahrung als Nervenarzt, „versetzt das junge Mädchen in die Notwendigkeit angestrengter geistiger Arbeit bei ungenügender körperlicher Betätigung und Ausbildung gerade in den für die körperliche Entwicklung bestimmenden und wichtigsten Lebensjahren, in der Zeit der Pubertätsentwicklung (vom 12. bis 20. Jahre etwa). Wir wissen, daß gerade in dieser Zeit die weibliche Jugend besonders häufig von Krankheiten heimgesucht wird (von Anämie, Chlorose, Nervosität, hysterischen Erscheinungen, allgemeiner Körperschwäche, den Anfängen der Lungenschwindsucht usw.). Wir sehen, daß die Disposition zu diesen Erkrankungsformen, besonders zu den sog. funktionellen Neurosen (Neurasthenie, Hysterie u. a.) ganz besonders unter der weiblichen Jugend der höheren Stände weitverbreitet und nach der Ansicht der kompetentesten Beurteiler in einer bedenklichen Zunahme begriffen ist. Es kann kaum zweifelhaft sein, daß von angestrengter Arbeit in dieser Lebensepoche eine Schädigung für das Nervensystem sowohl, wie für die allgemeine Entwicklung zu erwarten ist. Ist schon bei den kräftigeren Knaben diese Schädigung vielfach unverkennbar, so wird sie es bei den empfindlicheren und weniger resistenten jungen Mädchen, die gerade während der Pubertät sich in einem Zustand gesteigerter Reizbarkeit befinden, gewiß in noch höherem Maße sein. Dazu kommen die — auch jetzt schon bekannten und vielfach beklagten — Schädigungen durch die Vorbereitung auf die mit großen Aufregungen verbundenen Examina; wie häufig führen dieselben geradezu einen Zusammenbruch im Nervensystem herbei." Dr. Wichmann hat auf eine Umfrage nach der Zahl der Stunden, welche eine Lehrerin, ohne zu ermüden, täglich unterrichten kann, Antworten von den Lehrerinnen erhalten, welche ihn zu der Überzeugung geführt haben, daß die Lehrerinnen weit weniger Kinder bei weniger Schulstunden in der Woche unterrichten können. Der preußische Kultusminister Studt hat übrigens schon 1903 zugegeben, „da", wie die Statistik beweise, „der weibliche Körper den Anstrengungen des Lehrberufes weniger gewachsen sei als der männliche; gegenüber den zum Teil auch körperlichen Anstrengungen scheint in dem weiblichen Körper eine geringere Widerstandsfähigkeit vorhanden zu sein". Die natürliche Folge ist, daß die Lehrerinnen früh altern, nervös, leidend und verbittert werden; mit 40—50 Jahren ist ihre Kraft gebrochen. Allein unbedingt ausschließen soll man dennoch die Frau vom Lehrberuf nicht; das verbieten die natürlichen erzieherischen Anlagen des Weibes und auch die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit. Vor allen Dingen gehört die Frau, abgesehen von ihrem Beruf als Mutter, in den Kindergarten; hier ist Krippe und Bewahranstalt ihr Hauptwirkungskreis als Erzieherin. Ferner ist die Frau als Fachlehrerin im Haushaltungs- und Handarbeitsunterricht am Platze; auch die unteren Klassen der vier- und fünfklassigen Schule, besonders der Mädchenschulen, sollten der Lehrerin offen stehen. Denn in den unteren Klassen muß die Gemütsbildung besonders berücksichtigt werden; dagegen tritt in den oberen Klassen die Verstandes- und Willensbildung mehr in den Vordergrund, zu deren Pflege der Lehrer geeigneter ist als die Lehrerin. Das wird natürlich den Lehrerinnen nicht genügen; sie fordern mehr, wie die auf der Generalversammlung des Deutschen Lehrerinnenvereins angenommenen Thesen zeigen; sie lauten: A. 1. In der Entwicklung unserer Mädchenschulen

tritt in den letzten Jahrzehnten immer ausgesprochener und immer erfolgreicher die Tendenz hervor, dem weiblichen Einfluß in Erziehung und Unterricht einen größeren Spielraum zu gewähren. — 2. Nachdem der Lehrerin in ausgedehntester Weise ein Anteil an der Schularbeit auf der Unter- und Mittelstufe eingeräumt worden ist; nachdem, wenigstens soweit die höhere Mädchenschule in Betracht kommt, die Notwendigkeit weiblicher Lehrkräfte auch für die Oberstufe anerkannt und in weiterer Folge die Bildungswege für solche Lehrkräfte geschaffen worden sind: ist die letzte, natürliche Konsequenz dieser Bestrebungen in dem Wunsche gegeben, auch die Leitung unserer Mädchenschulen in Frauenhände zu legen. — 3. Die Erfüllung dieses Wunsches erscheint uns von verschiedenen Gesichtspunkten aus erstrebenswert: a) Mit der Leitung ist gewöhnlich auch der Unterricht in den ethischen Fächern auf der Oberstufe verbunden. Unsere Bestrebungen decken sich hier mit der früher schon geäußerten und, was die höhere Mädchenschule betrifft, zum Teil wenigstens heute erfüllten Forderung, daß dieser Unterricht in der Hand von Frauen (Oberlehrerinnen) liege, die in erfolgreicherer Weise als der Mann aus dem Unterrichtsstoff diejenigen Elemente schöpfen werden, die für das Leben der Frau bedeutungsvoll sind. b) Das heutige Frauenideal ist, im Gegensatz zu dem früherer Epochen, aus den Bedürfnissen der Zeit heraus von den Frauen selbst gestaltet worden. Sie sind daher auch in erster Linie berufen, die heranwachsenden Mädchen zum Verständnis dieses Ideals zu erziehen und ihren Willen zu seiner Verwirklichung zu gewinnen. Dieser Einfluß ist ihnen nur dann gesichert, wenn die Leitung der Mädchenschule in Frauenhand liegt. c) Auch in bezug auf die äußere Haltung der Schülerinnen, auf gesundheitliche Fragen, auf ihre spätere Stellung in sittlichen Fragen ist der autoritative Einfluß der Frau von großer Bedeutung. d) Wir wünschen weibliche Leitung auch im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Schule und Haus, in denen der Frau als solcher eine ganz andere Möglichkeit der Einwirkung in allen Fragen der Erziehung offen steht als dem Manne. Auch bietet sich ihr hier reiche Gelegenheit, das Interesse der Mütter für Mädchenerziehungs- und -bildungsfragen lebhafter anzuregen und sie zu wünschenswerter Mitarbeit in der kommunalen Schulverwaltung zu gewinnen. e) In vielen Städten untersteht die Mädchenschule der unmittelbaren Verwaltung durch ein Kuratorium. In dieser heute noch ausschließlich aus Männern gebildeten Körperschaft vertritt die Schulleiterin als unentbehrliche Ergänzung den weiblichen Standpunkt in allen äußeren Fragen des Schullebens. f) Auch hinsichtlich der an der Schule wirkenden Lehrkräfte sollte der bestimmende Einfluß von einer Frau ausgehen. g) Im Interesse des gesamten Lehrerinnenstandes liegt es schließlich, daß das höchste in seinem Wirkungsgebiet liegende Ziel, die Leitung der öffentlichen Mädchenschule, ihm nicht länger vorenthalten werde. — B. Indem wir die obigen Sätze aufstellen, weisen wir gleichzeitig der die Mädchenschule leitenden Frau eine Reihe von schwierigen Aufgaben zu, denen sie nur unter bestimmten Voraussetzungen nachkommen kann. a) Sie bedarf, um eine mittlere oder höhere Mädchenschule leiten zu können, einer gründlichen wissenschaftlichen Ausbildung, die zum Unterrichte an der Oberstufe der Schule befähigt und ihr den übrigen Lehrkräften gegenüber ihre autorative Stellung sichert. Zur Leitung der Mädchen-Volksschule bedarf sie derselben Vorbildung, die die Lehrer sich anzueignen haben, um in die leitende Stellung aufrücken zu können. b) Sie bedarf ferner einer praktischen Erfahrung, die sich auf eine vorhergegangene, möglichst auf die verschiedenen Stufen der

Mädchenschule ausgedehnte unterrichtliche Tätigkeit gründet und sie befähigt, in erfolgreicher Weise den Unterricht der einzelnen Lehrkräfte zu überwachen und zu beeinflussen. c) Die so erworbene praktische Befähigung in Fragen des Unterrichts und der Erziehung muß in gründlichen theoretischen Kenntnissen ihre Ergänzung finden. d) Je vielseitiger die Bildung der Frau, je bewanderter und tüchtiger sie auch in Fragen des praktischen täglichen Lebens ist, in desto höherem Grade wird sie imstande sein, auf die heranwachsende weibliche Jugend zu wirken und sie für das Leben zu erziehen. e) Alle genannten Voraussetzungen vereinigen sich wie in einem Brennpunkte in der Forderung, daß die Frau, die die Mädchenschule leitet, eine Persönlichkeit sei, die auf Grund einer wertvollen Lebens- und Weltanschauung in ernster Selbstzucht ihr eigenes Dasein gestaltet, mitlebend und mitwirkend in ihrer Zeit steht. Nur so wird sie fähig sein, ihre Aufgabe den Lernenden wie den Lehrenden gegenüber in vollem Maße zu erfüllen."

Es ist wohl nicht in Abrede zu stellen, daß mehr Mädchen als Knaben „der Not gehorchend und nicht dem inneren Trieb" sich dem Lehrberufe zuwenden; anderseits aber halten wir es für eine einseitige Beurteilung, wenn man allen Lehrerinnen den inneren Beruf zur Lehrtätigkeit absprechen will. Daß die Lehrerin sich unter Umständen verheiratet und ihren Beruf aufgibt, beweist nichts; auch sie hat ein fühlendes Herz in der Brust, das sie zu eigentlichen und höchsten Bestimmung des Weibes hinzieht. Es treten auch Lehrer aus dem Lehrerstande aus und wenden sich einem anderen, meist lohnenderen Berufe zu; da das aber nicht so leicht ist wie das Heiraten, so bildet es die Ausnahme. Für die Oberklassen an Volksschulen fordern auch wir aus den schon angegebenen Gründen Lehrer; hierzu kommt noch, daß in diesen Klassen die Beziehungen zwischen Schule und Leben deutlich hervortreten sollen und dies nur durch eine Lehrkraft bewirkt werden kann, die, wie der Lehrer, mitten im Leben steht. Auch die Disziplin bereitet der Lehrerin in den Oberklassen Schwierigkeiten; es fehlt ihr der männlich feste Wille dazu. Ältere Lehrerinnen werden dazu noch launisch und hart; das liegt in der Entwicklung des Weibes und oft auch in den Lebenserfahrungen, die beim Weibe mehr Spuren zurücklassen als beim Manne. Allerdings sind diese Lehrerinnen dann auch für die Unterklassen nicht geeignet; frühzeitige Versetzung in den Ruhestand kann allein dem Mangel abhelfen. Aus den angegebenen Gründen können wir uns auch nicht für die Verwendung der Lehrerin in der Schulverwaltung erwärmen; der Beruf ist zu anstrengend für die Lehrerin und erfordert männlich festen Willen, der beim Weibe doch nur selten zu finden ist. An höheren Mädchenschulen, an welchen Fachunterricht erteilt wird, wird die Lehrerin in den sprachlichen Fächern und in Geschichte infolge ihrer epischen Veranlagung mit Erfolg unterrichten; den sämtlichen Unterricht in den Oberklassen sollte man aber auch hier nicht den Lehrerinnen überlassen. Hinsichtlich der Besoldung sollte man dafür sorgen, daß die Lehrerin in der Lage sei, eine eigene Haushaltung mit Hilfe einer zweiten Person zu führen und frühzeitig in den Ruhestand zu treten; dann wird auch die Frage des Zölibats der Lehrerin leichter zu beantworten sein. Entweder Mutter und Hausfrau oder Lehrerin; eine Vereinigung beider Berufe in einer Person ist vom Übel.

Auch auf der Generalversammlung des Vereins preußischer Volksschullehrerinnen wurde über die Lehrerinnenfrage verhandelt. „Eine große Anzahl von Familien", so hob die Rednerin hervor, „entbehrt des Ein-

flusses der Frau genau so wie des Mannes, sei es, daß die Frau genötigt ist, auch zu erwerben, oder daß sie alle Kraft an die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse der Familie hingeben muß, sei es, daß sie ihre Kinder Bonnen und Kindermädchen anvertraut. Den Kindern solcher Familien tut der Einfluß der gebildeten Frau in der Schule ebenso not wie der des Mannes. Auch die Lehrerinnen wünschen an Mädchenschulen den Einfluß der Lehrer. Das Urteil, daß die Lehrerin nach ihrer physischen und psychischen Verfassung nicht in dem Maße wie der Lehrer für die Arbeit in der Volksschule geeignet sei, ist verfrüht, solange den Lehrerinnen nicht die gleiche körperliche und geistige Ausbildung zuteil wurde und sie nicht Gelegenheit hatten, mit gleicher Ausrüstung sich in freiem Wettbewerb im Volksschuldienst zu betätigen. Ganz unbewiesen ist die Behauptung, daß durch Mehranstellung von Lehrerinnen dem Lehrkörper der Volksschule Verweiblichung drohe, daß darin eine Gefahr für die Entwicklung der Schule, für ihre Unabhängigkeit und für unser gesamtes Volkstum liege. Wer das behauptet, müßte beweisen, daß die Volksschule zurückgegangen ist seit der Mehranstellung von Lehrerinnen, daß die Lehrerinnen nicht eintreten für die Unabhängigkeit der Volksschule, daß Länder wie England und die Vereinigten Staaten an Volkskraft eingebüßt haben.

Im Vordergrunde des Interesses steht das preußische Schulunterhaltungsgesetz, dessen Entwurf am Schlusse des Jahres 1905 das Licht der Welt erblickt hat; ob das Kindlein am Leben bleibt und ob und wie es sich entwickeln wird, das wird der nächste Jahresbericht darstellen müssen. Wir müssen mit Rücksicht auf den Raum darauf verzichten, den ganzen Entwurf zum Abdruck zu bringen; es muß genügen, die wichtigsten Punkte hervorzuheben. „Die Verpflichtung zur Errichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen, sowie die Aufbringung der dazu erforderlichen Kosten liegt vorbehaltlich der besonderen Vorschriften dieses Gesetzes den auf Grund dieses Gesetzes gebildeten Schulverbänden (bürgerlichen Gemeinden, selbständigen Gutsbezirken, Gesamtschulverbänden) ob. In den Gemeinden werden die zur Deckung der Ausgaben und Bedürfnisse der öffentlichen Volksschule erforderlichen Abgaben als Kommunallast aufgebracht. In den Gutsbezirken werden die Schullasten vom Gutsbesitzer getragen. Steht ein Gutsbezirk nicht ausschließlich im Eigentum des Gutsbesitzers, so sind auf dessen Antrag die Schullasten mit der Maßgabe unterzuverteilen, daß die Beitragspflicht und das Verfahren den Vorschriften des Kommunalabgabengesetzes vom 14. Juli 1893 (Gesetz-Samml. S. 125) angepaßt wird. In Gesamtschulverbänden erfolgt die Verteilung der Schulunterhaltungslasten auf die den Verband bildenden Kommunalverbände nach der Einkommensteuer, einschließlich aller fingierten Normalsteuersätze, und den vom Staate veranlagten Realsteuern, einschließlich der Betriebssteuer.“ Nach den Bestimmungen des Allgemeinen Landrechtes sind die Schulunterhaltungskosten von den auf den Hausvätern bestehenden Sozietäten zu tragen, zu denen jedoch der Gutsherr des Ortes nicht gehört; er hat also zu den laufenden Schulausgaben keine Beiträge zu leisten, wohl aber seine unvermögenden Untertanen nach Notdurft bei Aufbringung des schuldigen Beitrages zu unterstützen, welche Verpflichtung ihm seit 1886 vom Staate abgenommen worden ist. In Hessen-Nassau und im größten Teile des Rheinlandes besteht an Stelle des Sozietäts- das Kommunalprinzip; in Schlesien sind neben dem A. L. noch andere Bestimmungen geltend, die den Gutsherrn mehr belasten als das A. L. Auf Grund der preußischen Verfassung ist die Schullast allmählich von den Sozietäten auf die bürger-

liche Gemeinde übergegangen; von den Schulausgaben wurden 1899 109,5 Millionen Mark von den Gemeinden und 18,3 Millionen von Sozietäten aufgebracht. Von diesen Sozietäten, deren Leistungen von Jahr zu Jahr geringer geworden ist und heute wohl nicht mehr als 10 Millionen beträgt, fällt ein großer Teil noch mit den politischen Gemeinden zusammen; tatsächlich trägt also heute in der Hauptsache die politische Gemeinde in Preußen den größten Teil der Schullast. Diese Schullast bezieht sich aber bei den Landgemeinden nur auf den Grundgehalt und die Mietsentschädigung; aber auch hierbei tritt der Staat nicht nach Maßgabe des Bedürfnisses, sondern mit festen Beiträgen ein, so daß in gut situierten kleinen Gemeinden große Einkommen unbesteuert bleiben. Die größeren Gemeinden dagegen tragen durch Einzahlung in Bezirkskassen ihre Schullast fast allein; sie befinden sich im Nachteil gegenüber den leistungsfähigen kleinen Gemeinden. Die Versammlung Berliner Lehrer wünscht u. a., daß für die Aufbringung der Schulbedürfnisse seitens der kleineren Gemeinden größere und leistungsfähigere Verbände zu bilden seien; dadurch würde die Heranziehung zu den Schullasten in allen Gemeinden eine nahezu gleichmäßige. Die Gesetzgebung hat diesen Weg in den letzten Jahrzehnten tatsächlich schon beschritten; das Lehrerpensionsgesetz, die Reliktengesetze und das Lehrerbesoldungsgesetz legen die Hauptlasten auf die Schultern des Staates oder bilden Kassen, in welche die Gemeinden nach allgemeinen Normen zu zahlen haben. Der Entwurf des Schulunterhaltungsgesetzes will allgemein die bürgerliche Gemeinde zum Träger der Schullasten machen; in selbständigen Gutsbezirken soll aber der Gutsherr allein Träger der Schullast sein und kann derselbe selbst in solchen Orten, wo der Gutsbezirk sich nicht ausschließlich in seinem Eigentum befindet, auch außerordentlich leistungsfähige Steuerzahler durch bloße Willenserklärung von der Verpflichtung gegenüber der Schullast ausschließen. Diese Übernahme der Verpflichtung hat allerdings für den Gutsherrn die Übertragung von Rechten im Gefolge; denn der Gutsherr hat als alleiniger Träger der Schullast auch allein das Recht der Ernennung des Schulvorstandes. Wollte man nicht die ganze Schullast auf den Staat übernehmen, weil man nicht damit auch die ganze Schule dem Staate überliefern möchte, so müßte man zur Bildung von größeren Kassenverbänden schreiten, die am besten mit den Kreisen zusammenfallen könnten; zu den Beiträgen würde dann jede Gemeinde mit einem gewissen Prozentsatze der Einkommensteuer heranzuziehen sein. Wäre der Staat, was er sein sollte, ein Kulturstaat, der das Schulwesen nach eigenen und nicht nach politischen Gesichtspunkten regieren würde, so müßte man unbedingt für die Verstaatlichung des Schulwesens eintreten; allein das ist der preußische Staat mit seinem Dreiklassenwahlsystem und seinen ostelbischen Großgrundbesitzern noch nicht. Dennoch bezweifeln wir, daß ein auf dem Gemeindeprinzip aufgebautes Schulwesen auch in Preußen gedeihen wird; denn wir können Tews (Die preußische Schulvorlage) nicht beistimmen, daß „die Wurzeln aller tieferen Bildungsbestrebungen nicht im Staate, sondern in der Gemeinde liegen".

In Preußen herrscht seit dem Inkrafttreten des Besoldungsgesetzes unter den Lehrern über die Ungleichheiten desselben große Unzufriedenheit; daher brachte der nationalliberale Abgeordnete Hackenberg im Abgeordnetenhause einen Antrag ein, betreffend die Beseitigung unbilliger Ungleichheiten in der Belastung der Schulverbände und in der Höhe der Diensteinkommensteuer der Volksschullehrer. Im Mai d. J. stand dieser Antrag zur Beratung. Der Abg. Bosse (kons.) beantragt namens der

Kommission, den Antrag in folgender Fassung anzunehmen: Die Regierung aufzufordern, behufs Beseitigung dieser Ungleichheiten a) in den Schulunterhaltungsentwurf Bestimmungen aufzunehmen, wodurch eine wirksame Entlastung der überlasteten und leistungsschwachen Verbände herbeigeführt wird; b) nach der Durchführung der Neuordnung der Schulunterhaltungspflicht ohne Verzug eine Revision des Lehrerbesoldungsgesetzes vorzunehmen, namentlich dahin, daß die Mindestsätze des Grundgehalts und der Dienstalterszulagen erheblich erhöht werden; c) bis dahin durch Erhöhung des entsprechenden Staatsfonds die Beseitigung der vorhandenen Härten zu erleichtern. Abg. Freiherr v. Zedlitz (freikons.) beantragt, den Punkt c folgendermaßen zu fassen: Bis dahin aber durch eine zugleich mit dem Schulunterhaltungsgesetz in Kraft tretende Novelle zu diesem Gesetz dafür zu sorgen, daß der Mindestbetrag des Grundgehaltes auf 1200 M. für erste und alleinstehende Lehrer an Schulen mit mindestens 30 Schülern, auf 1100 M. für alle übrigen Lehrer und auf 900 M. für die Lehrerinnen, ferner, daß der Mindestbetrag der Dienstalterszulage auf 130 M. für die Lehrer und auf 100 M. für die Lehrerinnen erhöht wird, und endlich, daß die dadurch erwachsenden Mehrausgaben aus der Staatskasse erstattet werden, soweit sich dadurch die Leistungen der Schulverbände für die Volksschule auf mehr als 50 Prozent des Sollaufkommens an Staatseinkommensteuer erhöhen. Außerdem stellt Freiherr v. Zedlitz folgenden Eventualantrag: c) Zur Beseitigung der unbilligsten Ungleichheiten im Etat 1906 den Dispositionsfonds von 200 000 M. zunächst auf fünf Millionen Mark zu erhöhen. Redner begründet seinen Antrag mit dem Hinweis auf die Landflucht der Lehrer und die dieser zugrunde liegenden berechtigten Beschwerden. Geld für notwendige Dinge müsse da sein, erst nachher könne man an äußerlich ins Auge fallende Dinge denken. Es handle sich hier um wichtige Kulturaufgaben, möge man ihnen gewachsen sein. Ministerialdirektor Schwartzkopff erklärt: Wir wissen, wo die Lehrer der Schuh drückt, und wir wollen ihnen helfen. Die vorliegenden Anträge halten wir im Interesse der Schule, der Lehrer und der Sache nicht für zweckmäßig und zum Ziele führend. Die Anträge wollen alle das Schulunterhaltungsgesetz mit anderen Materien verkoppeln; damit werden wir aber nichts erreichen. Hier ist die Frage zu lösen, wie beteiligt man den Staat richtig an den Schullasten? Wenn man für ein Provisorium Millionen aufwendet, ist eine endgültige Regelung fast unmöglich. Jetzt, wo in drei oder vier Monaten das Schulunterhaltungsgesetz kommt, bitte ich, die Regierung nicht durch eine Verkoppelung der Materie mit der Lehrerbesoldung lahmzulegen." Man muß dem zustimmen, daß der Regierungsvertreter vor einer Verkoppelung des Schulunterhaltungsgesetzes warnt; denn darin liegt doch auch eine Warnung vor der Verkoppelung des Schulunterhaltungsgesetzes mit der Organisation der Volksschule nach konfessionellen Verhältnissen. Der Abg. Gericke (freis. Volksp.) begründet den Antrag, an Stelle der Anträge b und c zu setzen: b) Gleichzeitig mit dem Schulunterhaltungsgesetzentwurf einen Entwurf vorzulegen, wodurch 1. der Paragraph 2 des Lehrerbesoldungsgesetzes wie folgt abgeändert wird: Der Grundgehalt darf für Lehrerstellen nicht weniger als 1350 M. und für Lehrerinnenstellen nicht weniger als 1050 M. jährlich betragen; 2., daß der Paragraph 6 des erwähnten Gesetzes folgende Fassung erhält: Die Alterszulage darf in keinem Falle weniger betragen als für Lehrer jährlich 150 M., steigend von drei zu drei Jahren um je 150 M. bis auf jährlich 1350 M., und für Lehrerinnen jährlich 120 M., steigend bis zu 1080 M.; 3., daß zwecks Bestreitung der aus dieser Be-

soldungserhöhung entstehenden Mehrkosten Staatszuschüsse nach den in dem Entwurf festzustellenden Grundsätzen zu gewähren sind. Redner erklärt, gegen den Hauptantrag des Freiherrn v. Zedlitz zu sein, weil dieser geeignet sei, das verlangte Provisorium zum Definitivum zu machen. Das wolle sein Antrag vermeiden und zugleich die Revision des Lehrerbesoldungsgesetzes nicht ad calendas graecas verschieben. Abg. Dittrich (Zentr.) erklärt, das Zentrum stelle sich entschieden auf den Standpunkt der Kommission. Es wolle eine gründliche Revision des Lehrerbesoldungsgesetzes, die alle Ungleichheiten tilge, die zwischen der Stadt, dem Lande, den Nachbargemeinden und innerhalb der Gemeinden vorhanden sind. Im Interesse der Lehrerschaft bittet der Redner, den wohlerwogenen Kommissionsantrag anzunehmen. Abg. Schenckendorff (nat.-lib.) erklärt, der Kommissionsantrag erfülle die Erwartungen seiner Partei nicht. Ein Teil seiner Partei werde für den Antrag Gericke stimmen; andere meinen allerdings, der Antrag erfordere 24 Millionen, und da sei das Gute des Besseren Feind. Seine Partei werde die Kommissionsanträge zu a und b und zu c die Anträge des Freiherrn v. Zedlitz annehmen. Finanzminister Freiherr v. Rheinbaben führt aus: Eine Nichtverquickung des Schulunterhaltungs- und des Lehrerbesoldungsgesetzes ist auch finanziell notwendig, denn beide werden von seiten des Staates wie der Gemeinden Geld fordern. Beides zugleich wird zuviel. Deshalb bitte ich, die Kommissionsanträge anzunehmen. Der Antrag des Freiherrn v. Zedlitz erreicht das Aufhören der Landflucht nicht, da die Städte ihre Gehälter erhöhen können. Wir wollen, wenn nötig, den Dispositionsfonds von 200 000 M. erhöhen, aber dazu bedürfen wir langer Vorarbeiten. Ich bitte die Materien durch eine Verkoppelung nicht aufzuhalten. Abg. Ernst (freis. Volksp.) führt aus, die Schule sei heute in hohem Grade der Unterstützung durch Staatsmittel bedürftig. Möge der Staat sorgen, daß die Kulturaufgaben nicht leiden. Er werde für den Antrag Gericke stimmen. Der Antrag des Berichterstatters der Kommission wird in Punkt a und b einstimmig angenommen. Nach Ablehnung des Prinzipalantrages Zedlitz wird der Eventualantrag Zedlitz in namentlicher Abstimmung mit 158 gegen 113 Stimmen angenommen. Damit ist Punkt c des Kommissionsbeschlusses hinfällig.

Mit Recht wird in der „Denkschrift der Volksschullehrer des rheinisch-westfälischen Industriebezirks in Angelegenheit ihrer Gehaltsverhältnisse" darauf hingewiesen, daß die Lehrer im Gehalte weit hinter anderen Beamtenklassen zurückstehen, für welche eine geringere Vorbildung verlangt wird; für diese ist daher weniger Zeit und sind weniger Kosten geopfert worden. Vergleicht man aber die Gehalte dieser Subalternbeamten mit denen der Volksschullehrer, so ergibt sich im allgemeinen: „Der Subalternbeamte erreicht bei bedeutend höheren Alterszulagen in kürzerer Zeit ein beträchtlich höheres Endgehalt"; das Anstellungsgalter dieser Beamten fällt dagegen durchschnittlich mit dem der Volksschullehrer zusammen.

Durch eine neue Regelung ihrer Gehaltsverhältnisse sind im verflossenen Jahre die Lehrer „Württembergs" erfreut worden; sie bedeutet für sie in der Tat einen erheblichen Fortschritt. „Die neue Gehaltsordnung bringt für sämtliche ständige Lehrer den Höchstgehalt um fünf Jahre früher als seither und steigert denselben um 400 M. Auf dem Lande und in den Städten ohne besondere Gehaltsordnung sind künftig folgende Mindestgehalte zu reichen: mit der ständigen Anstellung 1200 M.; nach vollendetem 3. Dienstjahr (28. Lebensjahr) 1300 M.; 6. Dienstjahr 1400 M.; 9. Dienstjahr 1500 M.; 12. Dienstjahr 1650 M.;

15. Dienstjahr 1800 M.; 18. Dienstjahr 1900 M.; 21. Dienstjahr 2000 M.; 24. Dienstjahr 2200 M.; 27. Dienstjahr (52. Lebensjahr) 2400 M.; dazu kommen noch die Ortszulagen, welche von den Gemeinden für 1469 Stellen, d. h. etwa die Hälfte, meist in Beträgen von 50—200 M., bei 224 Stellen in der Höhe von 250—600 M. gewährt werden. Die Städte und Gemeinden mit besonderer Gehaltsordnung, 27 Gemeinden mit rund 760 Stellen, die bisher für eine Stelle 300 M. Staatszuschuß erhalten und Gehaltsstufen im Rahmen von 1400—2500, 1500—2700 oder 1600—2800 M. eingeführt hatten, erhalten nunmehr 450 M. Staatszuschuß für eine Stelle mit der Verpflichtung, in neun dreijährigen Stufen mindestens 1400—2800 M. zu bezahlen. Es darf mit Bestimmtheit erwartet werden, daß die größten Städte 1500—3000 M. geben werden, dazu freie Wohnung oder die Entschädigung für vier Zimmer. Die Seminarlehrer erhalten in einem Rahmen von 2200—3900 M. eine Erhöhung des Höchstgehaltes um 400 M. Bei den unständigen Lehrern ist der Gehaltsunterschied zwischen Lehrgehilfen und Unterlehrern aufgehoben und für beide in Städten und Gemeinden über 6000 Einwohner mindestens 1000 M., in den übrigen 900 M. nebst einem möblierten Zimmer oder der entsprechenden Mietsentschädigung und 2 Raummeter Holz, bezw. 20 M. festgesetzt worden; nach erstandenem zweiten Dienstexamen erhalten sie eine Zulage von 100 M. und den Titel Unterlehrer. Die Lehrerinnen erhalten mit der ständigen Anstellung 1100 M.; sodann in fünf dreijährigen Stufen je 50 M., in vier dreijährigen Stufen je 100 M. Zulage, Höchstgehalt 1700 M.; in Städten mit besonderer Gehaltsordnung 12—1900 M. Die unständigen Lehrerinnen beziehen die Gehälter der unständigen Lehrer, im 25. Lebensjahre eine Zulage von 100 M., sodann in neun dreijährigen Stufen Zulagen von je 50 M. bis zum Höchstbetrage von 500 M. — also Höchstgehalt im 52. Lebensjahr 1400 oder 1500 M. nebst Wohnung und Holz. Außerdem muß bis zum 1. Oktober die Mesnerei vollends in allen Orten vom Schulamte getrennt sein. Die Organistenprozesse mit ihren den Lehrern günstigen Entscheidungen haben die schleunige Trennung dieser Ämter nötig gemacht. Auch ist der im Schulhaus wohnende Lehrer künftig nicht mehr zum Heizen der Schule verpflichtet. Sodann ist ein Antrag der Volkspartei angenommen worden, wonach die Auszahlung der Lehrergehälter in Orten von unter 4000 Einwohner vom 1. April 1906 an durch die Kameralämter zu erfolgen hat. Nach längerem Widerstreben hat auch der Finanzminister seine Zustimmung gegeben, und nachdem die Sache nochmals in der Kommission behandelt sein wird, werden ohne Zweifel die erforderlichen Maßnahmen geschaffen werden. Wie der Beschluß über die Aufbesserung der Unständigen zeigt, von der der Staat die Hälfte zu tragen hat, arbeitet die Kammer mit Plan und Absicht darauf hin, daß der Staat die persönlichen Schullasten nach und nach ganz zu übernehmen habe." (Allg. D. Lehrerztg.)

In „Mecklenburg" dagegen herrschen z. Z. immer noch in der Lehrerbesoldung vorsintflutliche Zustände; das wird eingehend in einer von dem Mecklenburgischen Landeslehrerverein herausgegebenen Denkschrift dargelegt. Mecklenburg besoldet nach dieser Denkschrift seine Lehrer von allen deutschen Bundesstaaten am schlechtesten; das Endgehalt der meisten Lehrer bleibt nach 25 Jahren noch um 100 M. gegen die angebliche Höchstbesoldung von 1800 M. zurück; die Landlehrer, die durchschnittlich nach 27,4 Jahren ihr höchstes Einkommen beziehen, bleiben 500 M. gegen das Anfangsgehalt der Subalternbeamten zurück. Naturgemäß muß dies zu fortwährendem Lehrerwechsel führen, und was dieser für die

Schüler zu bedeuten hat, liegt auf der Hand. Infolge des konstanten Lehrermangels erhalten Tausende von Schülern nur unzureichenden Unterricht. Nicht geregelt sind in den meisten Städten die Kündigungs- und Pensionsverhältnisse. Vielfach wird dem Lehrer nur der niedrigste Satz der Altersrente als Pension garantiert. Die Dominiallehrer erreichen ein Höchstgehalt von 1200 M.; dazu bekommen sie Wohnung. Von dieser Summe sind noch abzuziehen: Feuerung, Ackerwert und Ackerbestellung. Die mecklenburgischen Landlehrer stehen hinter ihren preußischen Kollegen durchschnittlich um 1012 M. zurück. Bargehalt erhält ein mecklenburgischer Dominiallehrer nur zwischen 172,50 bis 217,50 M. Er hat „aber" noch ungefähr 2000 Ruten Ackerland, woraus er sich seine Einnahme erwerben kann, natürlich neben dem Schulunterrichte. Von 473 Landlehrern wünschen 410 dringlichst die Ablösung der Ländereien, da wegen deren Bestellung fortwährende Klagen bestehen. Ähnlich liegen die Verhältnisse der ritterschaftlichen Lehrer, die auf die Gnade ihrer Gutsherren angewiesen sind. Die Gehalts-, Pensions- und Witwenverhältnisse der mecklenburgischen Lehrer bedürfen einer sofortigen und gründlichen Besserung, sonst muß das mecklenburgische Schulelend, das jetzt schon groß genug ist, je länger, je größer werden. Noch niederdrückender aber müssen die aus der Denkschrift mitgeteilten Zahlen wirken, wenn man zur Vergleichung einen Passus aus der Begründung heranzieht, die die mecklenburgische Regierung der Vorlage betr. Erhöhung der Subalternbeamtengehalte beigefügt hatte. Da hieß es: „Nach den Erfahrungen und nach Auskunft zuverlässiger und tüchtig wirtschaftender Beamter erfordert unter den gegenwärtigen Verhältnissen ein einfacher Hausstand eines verheirateten Subalternbeamten ein Diensteinkommen von 1800 M. Dabei wird sparsame Wirtschaftsführung vorausgesetzt, und sind außergewöhnliche Vorfälle, wie Unglück und Krankheit, noch nicht in Rechnung gezogen. Hiernach muß das zu gewährende Anfangsgehalt 1800 M. betragen, wenn dem Eintritte von Not und Verschuldung wirksam vorgebeugt werden soll." Auf Grund dieser Vorlage wurde dann das Gehalt der Gerichtsaktuare auf 1800—3000 M., später sogar auf 1800—3600 M. festgesetzt. (Allg. D. Lehrerztg.)

VI. Ausländisches Schulwesen.

In Nordamerika herrscht reges Leben auf dem Gebiete der Pädagogik und des Schulwesens; beide arbeiten sich Hand in Hand, um das amerikanische Volk stark zu machen für den Wettbewerb auf dem Weltmarkt. Der Gründer des ersten amerikanischen Laboratoriums für experimentelle Psychologie und der ersten amerikanischen Zeitschrift für psychologische Forschung, Hall, hat in Amerika dem systematischen Studium der kindlichen Geistesentwicklung die Richtlinien gegeben; er ist überhaupt der Wecker und Führer einer starken und wachsenden Bewegung, welche die Kulturentwicklung Nordamerikas fördern will, und damit der Reformator des nordamerikanischen Unterrichtswesens. Denn alles, was er und seine Gesinnungsgenossen durch eifrige Forschung gefunden, das stellen sie in den Dienst der Bildung; diese aber ist Kulturarbeit. Hall hatte sich an Preyer für die psychologische Behandlung pädagogischer Fragen begeistert; er stellte den im Muskel tätigen Willen in den Mittelpunkt

seiner Psychologie und verband damit den Entwicklungsgedanken. Die Verwirklichung der pädagogischen Gedanken hatte allerdings mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen; denn es fand sich ein schlecht bezahltes, meist (75 Prozent) aus weiblichen Kräften bestehendes Lehrpersonal vor. Anderseits machte das Fehlen eines staatlich vorgeschriebenen Lehrplans es möglich, daß Versuche mancherlei Art gemacht werden konnten; der Schwerpunkt wurde dabei in den Schüler gelegt. Das Ziel der Erziehung ist der praktische Mensch, den seine Schulbildung befähigt, jede Lebenslage zu überschauen, zu ergreifen und zu benutzen; diesem Ziele muß jede erzieherische Maßnahme dienen. „Erzogen wird durch die Tat, gelehrt wird durch Handeln zum Handeln — ein Grundsatz, der die Stellung von Wort und Schrift im ganzen der Schulbildung völlig umwerfen mußte; denn in ihren Kulturformen sind beide, wenn wir vom Ästhetischen absehen, nur Umwege im Vollzug des Willensimpulses, für die kindliche Empfindung also künstliche Hemmungen, und so hat sie der Erzieher erst da einzuführen, wo sie sich der reiferen Erfahrung des Kindes von selbst anbieten, jedenfalls also viel später als üblich." Auf Muskelarbeit kommen alle Zweige menschlicher Betätigung hinaus; Anschauung und Darstellung treten somit in den Mittelpunkt des Unterrichts; Wort und Buch treten zurück. Dieses Erziehungs- und Bildungsideal hat in den amerikanischen Industrieschulen den reinsten Ausdruck gefunden; sie wurden für alle Schulen, welche Kinder vom 6.—14. Lebensjahre aufnehmen, als mustergültig hingestellt. Hand in Hand ging damit eine Umgestaltung der Lehrerbildungsanstalten; aus Akademien für Fachwissenschaften wurden Schulen der praktischen Psychologie, in denen den zukünftigen Pädagogen eine Klasse von Kindern übergeben wird. Diese hat der Zögling zu beobachten und die über ihre körperliche und geistige Entwicklung gemachten Beobachtungen in ein Tagebuch einzutragen; damit steht in Verbindung die theoretische Ausbildung durch die psychologisch-pädagogische Literatur und das Experiment. Bezüglich der Aneignung des positiven Wissens in den Schulwissenschaften wird der Zögling mehr angeleitet, wie man sich dasselbe selbsttätig erwirbt; man rechnet darauf, daß er in der Arbeit der Schule des Lebens das nachholen wird, was ihm hier noch fehlt. Man wird dieser Ausbildung des Lehrerstandes seine Anerkennung nicht versagen können; aber es muß dabei vorausgesetzt werden, daß der Lehrer nur in kleinen Klassen tätig ist, welche die Beobachtung der Einzelnen zulassen, und daß ihm für seine weitere Ausbildung Hilfsmittel (Bücher, Sammlungen, Schulräte usw.) zur Verfügung stehen.

In neuerer Zeit ist vielfach auf die fortschrittliche Entwicklung der amerikanischen Volksschule hingewiesen worden; dabei hat es an Übertreibungen nicht gefehlt. In erster Linie ist zu beachten, daß in Nordamerika, um das es sich hier allein handelt, eine Volksbildung durch die Volksschule wie in Deutschland nicht besteht; die „Ungleichheit unserer Bevölkerung", sagt ein alter Deutsch-Amerikaner (Warum kann die amerikanische Volksschule nicht leisten, was die deutsche leistet?) ist eine nicht hinwegzuräumende Ursache der vielerorts ungenügenden Leistungen des Volksschulunterrichts". Die Volksschule der Vereinigten Staaten soll und muß die heterogenen Elemente, die in diesem Lande zusammenströmen, zu einer homogenen Masse verschmelzen; dieser Verschmelzungsprozeß aber verzögert den Fortschritt im Schulunterricht, welchen Mangel man so gut als möglich durch Errichtung von Fortbildungsschulen zu beseitigen sucht. Dazu kommt die lokale Selbstregierung, welche staatliche Konzentrierung in der Schulorganisation, Schulverwaltung

und Schulaufsicht ausschließt und eine langsame Fortbewegung verursacht; denn eine vielköpfige Behörde regiert als Ausdruck der verschiedenen Volksbestandteile die Schulen einer Stadt. Weiterhin ist die Herrschaft der Lehrerin in der amerikanischen Schule einschließlich des sehr verbreiteten Kindergartens in Betracht zu ziehen; das drückt auch die Leistungsfähigkeit der Schule nach oben hin herunter. Der Schulzwang fehlt in Nordamerika,; viele Kinder werden deshalb der Schule zugunsten des Gelderwerbs entzogen. „Es gibt Tausende von Schulklassen, in welchen nur die Hälfte der eingeschriebenen Schüler anwesend ist, wo also selten dieselben Schüler heute anwesend sind, die gestern anwesend waren oder morgen anwesend sein werden" (Deutsch-Amerikaner a. a. O.). Der schlechtbezahlte amerikanische Lehrer geht sobald als möglich in lohnendere Stellungen über; daher findet man meist Lehrkräfte ohne genügende Erfahrung. Das deutsche Kind verbringt 50 Prozent mehr Zeit in der Schule als das amerikanische in den besten Schuleinrichtungen; vielfach dauert die Schulzeit nur 12 Winterwochen, selten 40 Wochen mit je fünf Schultagen und fünf Schulstunden täglich. Und endlich tritt noch die Unterrichtssprache vielfach hemmend der Fortentwicklung der Volksschule entgegen; denn die englische Sprache ist für die elementare Geistesbildung wenig geeignet. Den Lehrerinnen resp. Lehrern fehlt auch noch häufig die pädagogische Fachbildung und, wie schon erwähnt, Erfahrung; das hat zur Folge, daß man noch allerorts in den Schulen vorsintflutliche Methoden finden kann, die ihren Schwerpunkt im Auswendiglernen und Hersagen sehen.

Nun ist aber anderseits doch nicht zu leugnen, daß man in Nordamerika bestrebt ist, die bezeichneten Mängel im Volksschulwesen zu beseitigen und den Anforderungen der Zeit auch in dieser Hinsicht zu entsprechen; man verhehlt sich keineswegs, daß dies unbedingt nötig ist, wenn die Vereinigten Staaten auf dem Weltmarkte mit den anderen Kulturvölkern erfolgreich in Wettbewerb treten wollen. Besonders sucht man den technisch-künstlerischen Unterricht zu fördern; es ist nicht zu verkennen, daß hier gerade beachtenswerte Fortschritte zu verzeichnen sind. Man hat wohl entsprechend dem Charakter des amerikanischen Volkes auch hier in erster Linie den Nutzen im Auge; aber man merkt doch auch die innere Bereicherung des Kindes und die Entwicklung seiner schöpferischen Kräfte. „Was man aber einmal drüben als erstrebenswert erkannt hat, das sucht man auf möglichst kurzem Wege zu erreichen" (Pallet, Schule und Kunst in Amerika); während man in dieser Hinsicht in Deutschland zu langsam vorgeht, geht man in Amerika zu schnell vor und überschreitet dabei auch oft die von der Didaktik gesteckten Grenzen, wie das im Kunstunterricht deutlich hervortritt. Bezüglich der künstlerischen Ausstattung der Schulräume (künstlerischer Wandschmuck usw.) ist man in Amerika viel weiter als in Deutschland; allein man sieht aber „selten Räume, in denen die Bilder so ausgewählt sind, daß sie harmonisch zusammenwirken und eine besondere Stimmung auslösen" (Pallet a. a. O.). Während man in Deutschland höchstens ein Hinweisen auf das, was im Bilde zur Darstellung kommt, zulassen will, aber das eingehende Zerlegen und Beschreiben ablehnt, treibt man beides in den amerikanischen Schulen; das Beschreiben der Bilder wird von früh auf gepflegt und bildet einen Teil des Muttersprach- und des Kunstunterrichts. Der gesunden Entwicklung des Zeichenunterrichts steht die mangelhafte Ausbildung der Lehrkräfte hinderlich im Wege; die häufigen Inspektionen können diesen Mangel nicht ersetzen. Denn die schwachen Lehrer lernen

dadurch nicht zeichnen; die befähigten Lehrer aber werden durch die beständige Aufsicht in ihrer individuellen Betätigung zu sehr eingeengt, zumal wenn der Lehrplan für jede halbe oder gar für jede Viertelstunde das Pensum vorschreibt. Der Zeichenunterricht schließt sich an das sogenannte malende Zeichnen des Kindergartens an; in den unteren Klassen läßt er der kindlichen Betätigung viel freie Bahn. „Man will durch den Zeichenunterricht das Kind zu einem geschmackvollen und tätigen Menschen machen; das Zeichnen nach der Natur wird darum nicht um seiner selbst willen, sondern als Mittel zu höheren, rein künstlerischen Zwecken getrieben" (Pallet a. a. O.). Aber man mutet den mangelhaft ausgebildeten Lehrkräften zuviel zu; man überlastet sie mit Lehrstoff und stellt zu hohe Anforderungen. Viele gelungene Schülerarbeiten, die man auf der Weltausstellung in St. Louis und den Schulen anderer Städte sehen konnte, bewiesen, „daß das ins Dekorative gehende Zeichnen und Malen von großem geschmackbildenden Werte ist. Aber dieser Nutzen wird auf der anderen Seite durch erhebliche Mängel wieder ausgeglichen, wenn nicht gar überwogen. Fast überall, wo man hinsah, ließen die Zeichnungen und Malereien Formverständnis und Formgefühl vermissen. Die Schüler waren weder zum guten Beobachten angehalten, noch waren sie, wie gelegentlich angestellte Versuche zeigten, imstande, den studierten Gegenstand aus dem Gedächtnisse wiederzugeben" (Pallet a. a. O.). Auch im Handfertigkeitsunterricht (Werkunterricht) wird in Amerika die Arbeit des Kindergartens in den unteren Klassen fortgesetzt; „ihr Hauptwert wird darin gesehen, daß sie die Kinder erfinderisch und zum handwerklichen Ausdruck von räumlich vorgestellten Dingen geschickt machen" (Pallet a. a. O.). Man ist in den letzten Jahren immer mehr von dem reinen Nützlichkeitsprinzip abgekommen und wählt die Arbeiten jetzt vorzugsweise nach ihrem erzieherischen Werte aus, „d. h. nach dem Maße, in dem sie schöpferische Tätigkeiten auszulösen und zu entwickeln geeignet sind; auch geht eine starke Tendenz dahin, die Handfertigkeit nach der künstlerischen Seite hin zu steigern" (Pallet a. a. O.). Auch in Amerika steht man in der Pflege der technisch-künstlerischen Bildung noch am Anfang; aber man fängt an — was man bei uns nicht tut.

Totenschau.

1. Rektor W. Bartholomäus, 68 J. alt, Mitglied des Ausschusses der Deutschen Lehrerversammlungen und Verfasser einer Reihe pädagogischer Schriften.
2. Schuldirektor Dr. O. W. Beyer, 61 J. alt, pädagogischer Schriftsteller Herbartscher Richtung.
3. Lehrer O. Katschinke, 66 J. alt, Gründer und Leiter des deutsch-österreichischen Lehrerbundes und Schriftleiter der „Volksschule".
4. Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. K. Schneider, der Vater der preußischen allgemeinen Bestimmungen.
5. Geh. Schulrat Dr. Grüllich, 65 J. alt, Dezernent für das Seminarwesen im sächsischen Unterrichtsministerium.
6. Rektor Fr. Junge, 72 J. alt, Verfasser von „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" und anderer, die Reform des naturkundlichen Unterrichts anbahnenden Schriften.
7. Prof. Dr. K. Kehrbach, 60 J. alt., Herausgeber der „Monumenta Germaniae paedagogica" und Gründer der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte".
8. Leop. Clausnitzer, der verdienstvolle langjährige Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins und Leiter der Deutschen Lehrerversammlungen.

B. Österreich.

Von Landesschulinspektor **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

I. Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Die Schule wird als einer der wichtigsten Kulturfaktoren, als Pflegerin und Bewahrerin unserer idealen Güter: Religion, Moralität, Humanität, Liebe und Treue zur Dynastie und zum Vaterland, Treue gegen den Mitbürger u. a. m. in hohem Maße bewertet. Man preist ihre Leistungen, verspricht sich von ihr die größten Erfolge und weist ihr deshalb immer neue Aufgaben zu. Die Schulfrage ist seit geraumer Zeit in den Vordergrund getreten, sie ist zu einer politischen Frage geworden und die herrschenden Parteien befassen sich mit ihr bei jeder sich darbietenden Gelegenheit zur Erreichung ihrer Zwecke. Trotz all der Fürsorge, die der Schule zugewendet wird, entspricht sie dennoch nicht den Forderungen, die an sie gestellt werden müssen. Sie belastet zu sehr mit unnötigen Dingen und vernachlässigt zumeist die edle freie Entwicklung des Individuums; sie entspricht nicht den gerechten Forderungen der Zeit und besitzt nicht jenen Kulturwert, den man ihr zumißt.

Faßt man die Gesamtleistungen der österreichischen Schule ins Auge, so gilt von ihr im großen und ganzen das, was Artur Bonus in seinem Büchlein „Vom Kulturwert der deutschen Schule"*) offenherzig bekennt. Er bezeichnet die Volksschule als „popularisierte, verdünnte, mechanisierte und materialisierte Gymnasialbildung" und behauptet, „daß die heutige Schule die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur darstellt, da „der Wert der Kultur davon abhängt, daß sie die Möglichkeit bewahrt, Natur zu werden, von der Natur sich regulieren zu lassen." Bonus behauptet: „Dies ist es aber, woran die Volksschule der letzten drei Generationen mit immer strafferer Anziehung des Schraubenwerks arbeitet: die Verbindung mit der Natur abzuschnüren." „Eine Kultur, je höher sie sich entwickelt, ein desto weiteres Hinterland von Natur und Natürlichkeit gebraucht sie zu ihrer Grunderhaltung, zu ihrer Erholung, zu ihrer Berichtigung. Wir aber — durch unsere Schule — sind drauf und dran, unsere Kräfte in einer völlig unnötigen, ja frivolen Art zu verstreuen und die zukünftigen Möglichkeiten im Keime zu ersticken."

Mag man Bonus in einzelnen Erwägungen die Zustimmung versagen, in dem einen Punkt wird man ihm zustimmen müssen, daß die heutige Schule unter dem Zuviel leidet, daß sie der so überaus

*) Verlegt bei Eugen Diederichs, Jena und Leipzig 1904.

wertvollen Fortbildung im Leben mannigfache Hemmungen bereitet, daß sie das tatsächlich nicht leistet, was ihr lobpreisend zugesprochen wird. Hier gilt das Wort Lessings: Weniger wäre mehr! Freilich läuft man mit einer solchen Forderung Gefahr, für einen Rückschrittler erklärt zu werden. In der Schulfrage handelt es sich in erster Linie um die Schülerfrage: Wie und was wird gelehrt und gelernt, um das gesamte geistige Leben des Schülers anzuregen und die geeigneten Grundlagen für das praktische Leben zu schaffen?

Leider spielt die Schülerfrage nicht die gebührende Rolle; daher stellten sich bisher auch nicht die von der Schule erhofften Erfolge ein, die Gründe hiefür sucht man anderwärts. Trotzdem immerfort Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit der Erziehung und des Unterrichts gefordert werden, vermag die heutige Schule nicht, den Rückgang an Empfänglichkeit für die Errungenschaften der Kultur und für das Erfreuende und Erquickliche in der Natur hintanzuhalten. Schuld daran trägt die Überbürdung sowie das Schraubenwerk, wodurch jede freie Regung im Keime erstickt, die Lust am Lernen gehemmt und die edle, freie Entwicklung des Individuums unterdrückt wird. Die heutige Schule ist „das Kulturmädchen für alles". Zutreffend bemerkt Bonus: „Man klagt über mangelndes Kunstverständnis im Publikum. Was ist zu tun, um es zu heben? Für solche Fälle hat der Deutsche einen Götzen, der alles kann: die Schule, ein Allheilmittel, den Lehrplan und einen Schuldigen für den Fall, daß es nicht gelingt: den Schulmeister. Wenn ein Nationalökonom ausrechnet, daß zu viel Pilze im Walde verderben, — die Schule! — eine Pilzkunde! Die Obstzucht könnte mehr Gewinn abwerfen — die Schule! — eine Obstbaukunde! Die Frechheit nimmt überhand — eine Stunde gegen die Frechheit! Erfahrungsgemäß entsteht eine Panik dadurch, daß die Leute sich nicht richtig zu verhalten wissen — die Schule muß das richtige Verhalten bei Feuersgefahr üben! Jeder Kongreß, jedes neue Ereignis gebiert neue Forderungen an die Schule. Es wäre an der Zeit, sie zu sammeln, damit man einmal eine Übersicht gewinne."

Die Schule vermag nicht, allen diesen Forderungen zu entsprechen, daher ist Entlastung geboten, daher ist vor allem Umgestaltung und Reduktion der Lehrpläne, Aufnahme durchwegs bildender Stoffe und Ausscheidung alles überflüssigen und Unnötigen zu fordern. Nur so kann eine natürliche Entwicklung der noch unverschrobenen Kräfte der lernenden Jugend, eine harmonische Entfaltung dieser Kräfte, ein wirklicher bleibender Erfolg für das spätere Leben erzielt werden. „Laßt, wie den Morgensonnenschein durch die Schulfenster so auch den des Lebens hinein in die Herzen der Kinder und Jünglinge dringen! Legt echte Jugendlust zur Grundstimmung in eueren Schulen und die Freude an ihrer Arbeit zur Grundkraft alles ihres Bemühens!" (Steinhuusen.)

Um wahre Bildung zu erzielen, muß sich das Wissen in Wollen, das Wollen in Können umsetzen. Die Bestrebungen der Schule müssen deshalb vor allem darauf gerichtet sein, die Schüler zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zu führen, sie dahin zu bringen, gründliches Wissen in richtiges Handeln umzusetzen. Wo das Gute, Schöne und Wahre durch stete Betätigung fleißig geübt wird, wirkt es so mächtig, daß der so Erzogene nicht anders handeln kann. Der Schule fällt die Aufgabe zu, „den Kindern auf den Weg zur Freude zu verhelfen, sie in das Erbe der Segnungen der Natur und Kunst einzusetzen, die selbst ewig aus dieser reinen Freude quellen." Verdrossenheit in der Schule

zerstört alles Bemühen. Der Staat hat in der Schule eine Institution geschaffen, die für wahre Bildung und für den Fortschritt der Kultur mächtig wirken kann. Indem die Schule für die vernünftigen und gerechten Forderungen der Gegenwart eintritt, trägt sie dem Fortschritt Rechnung.

Da jede Zeitperiode ihre Licht- und Schattenseiten aufweist, ist Vorsicht im allgemeinen und insbesondere in der Richtung geboten, daß die Jugend von jenen Strömungen ferngehalten werde, die auf Störungen der im sozialen Verband herrschenden Ordnung abzielen. Die Jugend muß zur Beachtung und Begeisterung für alles, was die Tüchtigkeit der einzelnen und des Volkes sichert und hebt, und zum Abscheu vor allem, was sie schädigt und untergräbt", erzogen werden. Zur Tüchtigkeit führt keineswegs das Vielerlei, das in der Schule geboten wird, sondern die Gründlichkeit, mit der die Elemente der Wissenschaft und Kunst behandelt werden.

Mögen diese Erwägungen richtig gedeutet werden!

II. Erziehung und Bildung.

Im Frühjahr 1903 entstand in Salzburg der Verein für wissenschaftliche Ferialkurse. Durch die Veranstaltung von Vorlesungen während zweier Wochen zu Beginn des Spätsommers sollte ein möglichst getreues Abbild der bestehenden Universitäten geboten werden. Es vereinigten sich Vertreter der Wissenschaft aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu einem großen gemeinsamen Ziel.

Seither fanden drei solcher Hochschulkurse in Salzburg statt. Man achtete stets darauf, alles zu vermeiden, was dem Unternehmen irgend einen staatspolitischen Beigeschmack hätte verleihen können.

Die Anzahl der Hörer und Hörerinnen betrug in den Jahren 1903, 1904 und 1905 jedesmal gegen 700. Das erste Programm (1903) brachte die Namen von 54 akademischen Lehrern als Mitglieder des weiteren Ausschusses, 2 Jahre später war diese Zahl auf 129 Professoren und Dozenten gestiegen. Die Ursache dieses Erfolges liegt in der produktiven Arbeit, die in den Ferialkursen geleistet wurde und geleistet werden soll. Sie wollen nicht einem ungeschulten Publikum Hauptergebnisse wissenschaftlicher Forschung vermitteln, sie haben vielmehr die Aufgabe, in streng wissenschaftlicher Weise akademischen Unterricht zu erteilen, wenn auch hierbei vermieden wird, in offizieller Weise nach der Vorbildung des Hörers zu fragen.

Der Gedankengang der weiteren Ausgestaltung dieser Kurse ist, wie ihn Professor Meyer-Lübke formuliert hat, folgender: „So sehr Lehrfreiheit und Lernfreiheit eine Grundlage unseres Universitätsunterrichtes bilden, so bringt doch die Rücksicht auf Interessen der Berufsausbildung die Notwendigkeit eines mehr oder minder festen Zyklus von Vorlesungen mit sich, die sich in bestimmten Zeiträumen wiederholen. Gewiß werden hiebei die wissenschaftlichen Fortschritte stets zu ihrem Rechte kommen, aber doch nur soweit sie die im Zyklus vorkommenden Gegenstände berühren. Je mehr hier der Dozent sich dem allgemeinen Bedürfnis unterordnet, um so größer ist die Gefahr, daß der Student etwas abliegendere, aber wissenschaftlich hochbedeutende Dinge nicht zu hören bekommt. Je mehr der Dozent eine ausgesprochene Persönlichkeit ist, um so näher

liegt die Gefahr einseitiger Bildung des Studenten. Nur wenige Studenten sind in der Lage, mehr als eine Universität zu besuchen und Doppelbesetzungen einzelner Lehrkanzeln bedingen noch nicht die Vertretung verschiedener wissenschaftlicher Anschauungen. Hier wollen die Salzburger Ferialkurse eingreifen. Diese kurzen Kurse, die nur 5—10 Stunden umfassen, nötigen den Vortragenden, das Wesentlichste, Neueste, Eigenste ohne viel Beiwerk zu geben, hinwegzulassen, was andere gesagt haben, was in Büchern und Zeitschriften gedruckt zu lesen ist und was ja freilich in einem systematisch abgerundeten Kolleg schon der Vollständigkeit wegen herangezogen werden muß. Dadurch gewinnen die Vorträge an Originalität wie an wissenschaftlicher Bedeutung. Da wir ferner diese Vorlesungen nicht als Anleitung zur wissenschaftlichen Forschung, sondern als Mitteilung und Anregung zur Weiterarbeit betrachten, so wird die Darstellung des Weges, der zu dem Resultat geführt hat, nur einen kleinen Raum einnehmen; es wird sich vielmehr darum handeln, die mancherlei Einzelheiten zusammenzufassen und von hoher Warte einen Blick ins Weite und Tiefe zu eröffnen. Um das zu erreichen, werden wir versuchen, stets die selbständigsten Vertreter der einzelnen Wissenszweige zu gewinnen und, wo verschiedene Auffassungen, verschiedene wissenschaftliche Grundanschauungen sich gegenüberstehen, womöglich beide zum Worte kommen zu lassen, um so die reichste Gelegenheit zu fruchtbarer Anregung zu geben."

In welcher Weise diese Gedanken durchzuführen versucht wurden, ergibt sich aus den Vorlesungsverzeichnissen der ersten drei Jahre. Zugleich ist daraus zu entnehmen, nach welchen Richtungen in Zukunft gearbeitet werden muß und wieviel noch zu bewältigen ist.

Vorlesungen im Spätsommer 1903.

Prof. Dr. Ferdinand Tönnies (Kiel): Über sozialphilosophische Ansichten der Geschichte, 9 Stunden.

Prof. Dr. Wilhelm Meyer-Lübke (Wien): Der Anteil der Germanen an der Entstehung der romanischen Sprachen und Literaturen, 5 Stunden.

Prof. Dr. Theobald Ziegler (Straßburg): Über Universitäten und Universitätsstudium, 9 Stunden.

Prof. Dr. Arnold v. Luschin-Ebengreuth (Graz): Gang der Rechtsbildung in Österreich, 3 Stunden.

Prof. Dr. Alfred v. Wretschko (Innsbruck): Die Entwickelung der Landeshoheit in Österreich bis zum Tode Maximilians I., 5 Stunden.

Priv.-Doz. Dr. Franz Eulenburg (Leipzig): Handelspolitik mit besonderer Berücksichtigung der gegenwärtigen Streitfragen, 9 Stunden.

Prof. Dr. Kurt Breysig (Berlin): Vergleichende europäische Sozialgeschichte, 10 Stunden.

Prof. Dr. Jakob Schipper (Wien): Altenglische Humoristen, 5 Stunden.

Prof. Dr. Werner Sombart (Breslau): Über den Geist im Wirtschaftsleben, 5 Stunden.

Priv.-Doz. Dr. Alfred Weber (Berlin): Probleme der großindustriellen Entwickelung, 6 Stunden.

Exkursionen:

Eine naturwissenschaftliche Exkursion auf den Untersberg unter Leitung von Prof. Adolf R. v. Guttenberg (Wien), Prof. Dr. Viktor Schiffner (Wien), Prof. Eberhard Fugger (Salzburg).

Eine siedlungskundliche Exkursion nach Lamprechtshausen, Franking und Wildshut unter Führung des Archivdirektors Dr. Richard Schuster (Salzburg).

Vorlesungen im Spätsommer 1904.

Philosophisch-historische Fachgruppe:

Prof. Alfred Birk (Prag, Technische Hochschule): Die Triebkräfte in der Entwickelung der Verkehrswege der Neuzeit, 6 Stunden, mit Exkursionen zum Baue der Tauernbahn.

Prof. Dr. Johannes Haller (Marburg): Das Papsttum im Mittelalter, 10 Stunden.

Prof. Dr. Georg Kaufmann (Breslau): Die revolutionäre Bewegung in Deutschland 1848—1849, 8 Stunden.

Prof. Dr. Rudolf Much (Wien): Die vor- und frühgeschichtlichen Völker der Alpenländer, 5 Stunden, mit Exkursion.

Prof. Dr. Theobald Ziegler (Straßburg): Die Philosophie des 19. Jahrhunderts im Zusammenhange mit den geistigen Strömungen der Zeit, 9 Stunden.

Juristische Fachgruppe:

Prof. Dr. Georg v. Below (Tübingen): Probleme der Wirtschaftsgeschichte, 5 Stunden.

Prof. Dr. Felix Dahn (Breslau): Die ältesten Rechts- und Kulturzustände der Germanen, 4 Stunden.

Prof. Dr. Arnold v. Luschin-Ebengreuth (Graz): Die Münze als historisches Denkmal, ihre Bedeutung im Rechts- und Wirtschaftsleben, 5 Stunden.

Prof. Dr. Ernst Mayer (Würzburg): Geschichte des westeuropäischen Beamtentums, 8 Stunden.

Prof. Dr. Johannes Merkel (Göttingen): Über neue Funde und Forschungen im Gebiete der antiken Rechtsgeschichte (besonders das Gesetzbuch des Hammurabi), 5 Stunden.

Prof. Dr. Walther Schücking (Marburg): Der Traumstaat. Ausgewählte Kapitel aus der Geschichte des Staatsromans, 9 Stunden.

Naturwissenschaftliche Fachgruppe:

Prof. Dr. Karl Fritsch (Graz): Die pflanzengeographischen Verhältnisse im Lande Salzburg, mit Exkursion.

Prof. Dr. Gustav Steinmann (Freiburg i. Br.): Die Eiszeit und der vorgeschichtliche Mensch, 6 Stunden, mit skioptischen Vorführungen.

Prof. Dr. Richard v. Wettstein-Westersheim (Wien): Der heutige Stand der Deszendenzlehre, 5 Stunden.

Linguistisch-literarische Fachgruppe:

Prof. Dr. Ernst Elster (Marburg): Goethes Lebensanschauungen und die Gegenwart, 6 Stunden.

Prof. Dr. Karl Luick (Graz): Einführung in die allgemeine Phonetik und in die deutsche Aussprachelehre, 5 Stunden.

Prof. Dr. Heinrich Morf (Frankfurt a. M., Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften): Die französische Aufklärungsliteratur (besonders Voltaire, Diderot, Rousseau), 10 Stunden.

Priv.-Doz. Dr. Robert Petsch (Würzburg): Die Weltanschauung und das Kunstwerk Richard Wagners, 8 Stunden.

Prof. Dr. Jakob Schipper (Wien): Über die Shakespeare-Bacon-Hypothese, 5 Stunden.

Exkursionen: Abgesehen von den bereits anläßlich der Namhaftmachung der Vorlesungen angeführten noch folgende:

eine geologische Exkursion in die hohen Tauern unter Führung des Prof. Dr. Ferdinand Löwl (Czernowitz);

eine siedlungskundliche Exkursion nach Lamprechtshausen, Franking, Wildshut unter Führung des Archivdirektors Dr. Richard Schuster (Salzburg).

Vorlesungsprogramm für 1905.

Juristische Fachgruppe:

Prof. Dr. Julius Binder (Erlangen): Grundfragen des Zivilprozesses, 5 Stunden.
Prof. Dr. Joseph Kohler (Berlin): Das Recht der Natur- und Halbkulturvölker, 4 Stunden.
Derselbe: Das Recht der Kulturvölker des Altertums, 4 Stunden.
Derselbe: Modernste Rechtsprobleme, 4 Stunden.
Prof. Dr. Ludwig Wahrmund (Innsbruck): Die Ehe in ihrer rechtlichen und sozialen Bedeutung (mit besonderer Rücksichtnahme auf die Reform des österreichischen Eherechts), 6 Stunden.
Priv.-Doz. Dr. Gustav Walker (Wien): Der Geist des österreichischen Zivilprozesses, 8 Stunden.

Humanistische Fachgruppe:

Prof. Dr. Albrecht Dieterich (Heidelberg): Der Untergang der antiken Religion, 5 Stunden.
Prof. Dr. Karl Lamprecht (Leipzig): Probleme der vergleichenden Geschichtswissenschaft, mit Skioptikonbildern, 6 Stunden.
Prof. Dr. Rudolf Meringer (Graz): Das deutsche Haus, der Hausrat und ihre Namen, mit Besuch des Salzburger Museums und Exkursion, 5 Stunden.
Prof. Dr. Emil Reisch (Wien): Die Götter Griechenlands im Volksglauben und in der Kunst, mit Skioptikondemonstrationen, 8 Stunden.
Prof. Dr. August Sauer (Prag): Geschichte der deutschen Literatur von 1830—1848, 6 Stunden.
Prof. Dr. Heinrich Schneegans (Würzburg): Rabelais und die satirisch-polemische Literatur der französischen Renaissance, 10 Stunden.
Prof. Dr. Arnold Schröer (Handelshochschule, Köln a. Rh.): Grundzüge und Haupttypen der englischen Literaturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart, 10 Stunden.
Prof. Dr. Otto Seeck (Greifswald): Die wirtschaftliche Entwickelung des römischen Reiches, 8 Stunden.
Prof. Dr. Robert Sieger (Graz): Der moderne Begriff der Nation und seine geographischen Grundlagen, 6 Stunden.
Prof. Dr. Georg Simmel (Berlin): Schopenhauer und Nietzsche, 8 Stunden.

Naturwissenschaftliche Fachgruppe:

Prof. Dr. Anton Lampa (Wien): Physik der radio-aktiven Substanzen, mit Experimenten, 4 Stunden.
Prof. Dr. Wilhelm Ostwald (Leipzig): Naturphilosophie, 6 Stunden.
Prof. Dr. Arthur Schattenfroh (Wien): Volkswohlfahrt und öffentliche Gesundheitspflege, 5 Stunden.

Exkursionen:

Ein Bauernhausausflug für die Teilnehmer der Vorlesung Prof. Dr. Meringers.
Eine Tunnelbesichtigung unter fachmännischer Führung im Anlauftale.

Dem Bericht über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität im Studienjahre 1904/5 ist folgendes zu entnehmen: In Wien wurden 78 Kurse und außerhalb Wiens 20 Kurse abgehalten. Die Vortragenden verteilen sich auf die einzelnen Fakultäten in folgender Weise: theologische Fakultät 1, juridische Fakultät 6, medizinische Fakultät 14, philosophische Fakultät 40 und andre 1. Von den Vortragenden waren ordentliche Professoren 7, außerordentliche Professoren 15, Privatdozenten 32, Adjunkten oder Assistenten der Universität 3 und Kustos der Universitätsbibliothek 1.

Das Programm der volkstümlichen Universitätskurse (IV. Serie, Fe-

bruar-März 1905/6) weist folgende Themen nach: Kinderkrankheiten, Verhütung von Infektionskrankheiten, Meteorologie und Klimatologie, Rechtsfragen des täglichen Lebens, Wesen, Bedeutung und Vorbeugung der Geschlechtskrankheiten, Abstammungslehre, die Kunst des Mittelalters, Physiologie der Verdauung, Kulturgeschichte, Pflanzendecke Österreich-Ungarns, die Hohenstaufen, Hygiene des Frauenlebens, österreichische Wirtschaftsgeschichte, die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, organische Technologie, Gluck, Mozart und Beethoven in der Ouvertüre, sichtbare und unsichtbare Strahlung, das moderne Drama.

In der zweiten Serie des Vortragsjahres 1903/4 wurden in allen Kursen an die Hörer Fragebogen verteilt und die Vortragenden ersucht, die Hörer anzuregen, daß sie diese Fragebogen ausfüllen. Die Vortragenden selbst wurden ersucht, falls sie Kenntnis über besonders erwähnenswerte Fälle hätten, in denen die Kurse den Hörern Nutzen in irgend einer Richtung gebracht haben, diese mitzuteilen.

Die Frage: Aus welchem Grunde haben Sie die Kurse zuerst besucht? wurde von den Hörern in verschiedener Weise aufgefaßt und beantwortet. Die einen erzählen die äußere Veranlassung, die sie zum Besuch bestimmten, die anderen dagegen die inneren Motive, die sie zu den Kursen hinzog. Unter jenen sind vor allem die zu erwähnen, die sich darauf berufen, daß sie den volkstümlichen Hochschulunterricht zuerst durch die in den 70er und 80er Jahren abgehaltenen Vorträge des Professors der Wiener Universität Brühl kennen lernten, der aus privater Initiative anatomische Vorträge hielt und dadurch in Wien als der Vorläufer der volkstümlichen Universitätsbestrebungen gelten kann. Eine Anzahl von Hörern berichtet, daß sie ihre ersten Anregungen in den Arbeiterbildungsvereinen erhielten; einer unter ihnen schreibt: „Unbefriedigt von den Vorträgen, wie sie in den Arbeitervereinen gehalten werden, besuchte ich einen Universitätskurs und fand hier nicht allein das Wissen, sondern auch meine Befriedigung, ja ich kann sagen Glückseligkeit besonders in der Philosophie."

Ein anderer schreibt: „Mit 20 Jahren aus einem kleinen Provinzort nach Wien gekommen, besuchte ich mit großem Eifer die Vorträge in Arbeiterbildungsvereinen. Ein Zyklus von Vorträgen über Weltgeschichte machte mich zuerst aufmerksam, daß es Gelegenheit gebe, manches zu lernen. Ich wendete mein Augenmerk auf die volkstümlichen Universitätskurse, welche ich von nun ab, leider durch Aufenthaltsveränderungen oft unterbrochen, besuchte." Wieder andere sind von den Vorträgen des Volksbildungsvereines zu den volkstümlichen Universitätskursen gekommen, so daß sich in der Tat herausstellt, daß der Zweck der Volksbildungsorganisation in vielen Fällen erreicht ist, daß nämlich der Volksbildungsverein und die Arbeiterbildungsvereine ihre Hörer an die volkstümlichen Universitätskurse zur weiteren Ausbildung abgeben, während anderseits sich herausstellt, daß viele frühere Hörer der volkstümlichen Universitätskurse zur weiteren Ausbildung das Volksheim besuchen. An einem Fall läßt sich auch schon ein gewisser internationaler Zusammenhang feststellen, da ein Tischlergehilfe aus Hamburg angibt, daß er im Jahre 1902 in Berlin und in München und 1903 in Wien volkstümliche Hochschulkurse besuchte. Allerdings zeigt sich diese Internationalität noch in anderer Weise, wenn eine Holländerin die Kurse besucht, um Deutsch zu lernen, oder ein anderer Hörer — ein fremdsprachiger Schriftsetzer — als Motiv angibt: „Die Gesinnung der Österreicher über verschiedene Dinge kennen zu lernen."

Gegenüber der sehr großen Zahl von Hörern, die nur zu antworten wußten, daß sie aus Interesse am Gegenstand oder aus allgemeinem Interesse an der Wissenschaft oder auch aus sonstigen allgemeinen Erwartungen, die auch nicht getäuscht wurden, zu Hörern wurden, ragen jene Beantwortungen hervor, die Veranlassung und Motiv eingehender erörtern. So wird z. B. geantwortet, daß die Lektüre populär-wissenschaftlicher Aufsätze die Veranlassung zum Besuch wurden und außerordentlich häufig wird dargelegt, daß der Vortrag große Vorteile vor der Lektüre voraus hat. Ein Buchhalter schreibt z. B., daß ihm eine Stunde aufmerksamen Zuhörens mehr Nutzen brachte als die Lektüre des betreffenden Buches. Eine Volksschullehrerin rühmt: „Vieles, das ich mir aus weitläufigen Büchern mühsam hätte heraussuchen müssen, ist mir in kurzgefaßter, leicht verständlicher Form dargeboten worden, was ich mir sonst vielleicht aus Zeitmangel nicht hätte aneignen können."

Die Frage, welchen Nutzen die Hörer inbezug auf ihre allgemeine Fortbildung aus den Kursen zogen, ließ die verschiedenartigsten Beantwortungen zu. Immer aber wird die hohe Befriedigung ausgedrückt, die die Hörer durch den Besuch der Kurse gewinnen, wenn auch nicht alle sich so enthusiastisch ausdrücken wie ein Bahnbeamter, der schreibt: „Trotz meines anstrengenden und aufreibenden Dienstes finde ich in den Kursen ein Amüsement gerade wie ein passionierter Musiker in einem Konzert" oder jene Buchhalterin, die nach dem Besuch von 15 Kursen schreibt: „Der Besuch dieser Kurse brachte den gewünschten Segen. Wenn ich nicht durch meinen Beruf gezwungen wäre, nur solche Kurse zu wählen, die in der Nähe meines Bureaus abgehalten werden, würde ich gerne noch mehr besuchen, denn sie bieten mir nicht nur die liebste und schönste Zerstreuung nach der Arbeit, sondern erwecken mein Interesse und erleichtern mir die Wahl meiner Lektüre." Gerade die Anregung zur Lektüre und die Schaffung einer Gelegenheit für das Selbststudium spielt in den Antworten eine große Rolle. Der Satz „Wissen macht frei" kehrt öfters wieder und die Sehnsucht nach geistiger Befreiung wird ebenso energisch betont wie die Achtung vor der Wissenschaft. Der Gedanke, daß durch den Besuch der Kurse vor allem Denken gelehrt werde, kehrt in verschiedenen Wendungen wieder.

Aus den meisten Antworten ergibt sich, daß die Kurse „idealen Gewinnes" wegen besucht werden. Doch bemerkt auch eine stattliche Zahl von Hörern, daß sie auch praktischen Nutzen in den verschiedensten Beziehungen aus den Kursen zu ziehen vermögen.

Die Universität für bildungseifrige Arbeiter, das Volksheim in Ottakring, Koflerpark 7, wurde Sonntag den 5. November 1905 feierlich eröffnet und seiner Bestimmung übergeben. Das Volksheim hat bekanntlich die Aufgabe, der Konzentrationspunkt für die Wiener Volksbildungsvereinigungen zu sein, zu gleicher Zeit durch Vorträge, Lektüre, Diskussion selbständig die vom Volksbildungsverein und von den Universitätskursen begonnene Arbeit weiter zu fördern. Von großem Interesse ist der große Vortragssaal, der ungefähr 430 Personen faßt und mit allen Hilfsmitteln für Demonstrationen und Experimente ausgestattet ist. Hier werden die stärker besuchten volkstümlichen Universitätskurse abgehalten werden, sowie Sonntag-Nachmittagsvorträge und Konzerte des Wiener Volksbildungsvereins. Der Bau des Volksheims ist nach den Plänen des Architekten Baurats Ritter von Neumann ausgeführt worden.

Über die bisherige Tätigkeit des Vereins „Volksheim" in Wien

Ostern 1904 bis Ostern 1905 berichtet der Schriftführer, Universitätsprofessor Dr. Emil Reich: „Der erste Platz gebührt auch heuer der Muttersprache, die in 11 Kursen mit 348 Hörern gelehrt wurde; der Unterricht für Tschechen, ebenso für Deutsche, die bloß Volksschulkenntnisse mitbringen, wurde fortgeführt, daneben aber durch Lektüre und Erklärung des „Faust" sowie durch Vorträge über das jüngste Deutschland auch den Ansprüchen literarisch weit Vorgeschrittener Genüge getan. Die englische Sprache hat in 7 Kursen mit 311 Hörern ihre frühere Beliebtheit bewahrt und wurde wie bisher in vier aufsteigenden Stufen gelehrt. Französische Sprache lehrten 6 Kurse für drei Stufen von 319 Hörern und außerdem wurde in 2 Kursen mit 112 Hörern die französische Literatur des 19. Jahrhunderts besprochen. Beide Fremdsprachen werden immer eifriger gepflegt und zwar nicht etwa bloß zu praktischen Zwecken, sondern auch aus sachlichem Interesse. So populär kann das Studium des Lateinischen (4 Kurse mit 37 Hörern) natürlich nicht werden; gleichwohl wird diese ernste Aufgabe auf Unter- und Oberstufe mit Fleiß gelöst. Lektüre griechischer Autoren führt weiter in den Geist des Altertums ein. 31 Kurse dienten demnach den Sprachen und Literaturen. Dazu dürften ferner die 2 Kurse im Schönschreiben und der Lehrgang über Geschichte der Schrift gerechnet werden. Die Geschichte der bildenden Kunst wurde im Sommer und Winter in je einem Kurs weitergelehrt. Der Zeichenkurs, der jeden Sonntag vormittags, dreistündig, unter Leitung desselben bewährten Malers stattfindet, hat schon in der Frühjahrsausstellung überzeugende Proben seiner Leistungen gezeigt. Da hier der Unterricht ganz individualisierend vom Anfänger bis zum künstlerisch Geschulten erteilt wird, umspannt er zu viele Stufen, um statistisch erfaßt zu werden, repräsentiert aber eigentlich mehrere Kurse und zählt jedenfalls zu den schönsten Erfolgen des Volksheims. Vom Männerchor im Sommer hat die Gesangspflege, die bei unseren Stiftungsfesten ihr Können beweist, zum gemischten Chor im Winter den Schritt gewagt. Die Philosophie brachte mit Referaten, Besprechungen und Vorträgen 3 Kurse mit 110 Teilnehmern; sehr schwierige Probleme rufen hier die ernsteste Beschäftigung Tiefgehender an. Die Geschichte Österreichs seit 1848, von der ersten Autorität auf diesem Gebiet vorgetragen, fand 150 Zuhörer, mehr faßte der Saal nicht. 9 Kurse mit 103 Hörern repräsentieren stattlich die Mathematik und den gesamten Lehrstoff bis zum Abschluß der Mittelschule. Der Geographie gehören 2 Kurse, ebensoviele der Botanik und den Fächern der technischen Hochschule, 4 Kurse verzeichnen zoologisch-anatomische Themen, je 3 physikalische sowie chemische Vorlesungen und Übungen, zusammen 25 Kurse der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachgruppe. Die Gesundheitslehre des Frauenlebens wurde wieder besprochen. Die Juristen erörterten den Zivilprozeß, den Arbeitsvertrag und die praktische Volkswirtschaftslehre. Die Gesamtfrequenz betrug 2157 Hörer, was beweist, daß die Durchschnittsfrequenz der einzelnen Kurse trotz Erhöhung der Stundenzahl gestiegen ist.

Je mehr Jahre das Wirken unserer Vereinigung umspannt, desto stärker treten auch jene Kurse in den Vordergrund, die bereits höhere Ansprüche stellen und sich an ein besser vorgebildetes Publikum wenden, wie wir es eben inzwischen selbst großgezogen oder von den nun bald zehn Jahre lehrenden volkstümlichen Universitätskursen übernommen haben. Immer vielgestaltiger wird daher das Bild unserer Lehrtätigkeit, denn wir sorgen nach wie vor auch für jene, die nicht selten bloß mit den dürftigen Kenntnissen ländlicher Schulen ausgestattet, zu uns kommen,

um hier erst sicheres Elementarwissen zu gewinnen und dann geduldig auf diesen Fundamenten weiterbauend zu reicheren Bildungsmöglichkeiten zu gelangen. Volksschule, Mittelschule und Hochschule: alle diese Kreise umspannt unser Volksheim. Haben wir im vorigen Bericht zwei Beispiele des Aufsteigens von unteren Bildungsstufen empor geboten, so können wir heuer den einen Fall dahin ergänzen, daß jenes junge Mädchen, das im Volksheim vor vier Jahren Englisch zu lernen begann und es binnen zwei Jahren dahin brachte, die Staatsprüfung aus diesem Fach abzulegen, nunmehr nach anderweitiger Erprobung auch im Volksheim selbst als Lehrerin der Sprache tätig ist, die es hier erlernte. Diesmal sei nun ein Beispiel dafür geboten, daß die Bildungsquellen des Volksheims sogar jenen Erquickung bringend sprudeln können, die früher schon akademische Studien absolvierten. Ein Gymnasialprofessor hörte die Vorlesungen über die neueste deutsche Literaturgeschichte mit Eifer und meinte, daß ihm diese Vorträge über eine von der Universität noch nicht behandelte Epoche der jüngsten Zeit in bequemer Form all das vermittelten, was er wünsche, und ihm dabei viel Zeit ersparten, die er sonst für das selbständige Heraussuchen der betreffenden Werke und zeitgeschichtlichen Dokumente hätte verwenden müssen. Es wäre nur zu wünschen, daß weitere Kreise mit derselben Unbefangenheit die Bildung dort nehmen wollten, wo sie sie finden.

Sowie in den volkstümlichen Universitätskursen auch Männer mit akademischen Graden in ihnen fernliegenden Fächern Belehrung suchen, so könnte das Volksheim bei der stark verzweigten Spezialisierung seiner Kurse Frauen und Männern von höherer Bildung schon jetzt manche Erweiterung ihrer Kenntnisse bieten. Erst alle Stände zusammen ergeben ja das Volk und jeder, wes Standes er auch sei, gehört zum Volk, dessen Sprache er teilt. Unsere Hauptaufgabe bleibt freilich die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse jener Klassen, die von unserer Gesellschaftsordnung nicht entsprechend mit den Mitteln ausgestattet sind, um sich Wissenschaft und Kunst zu eigen zu machen. In diesen Schichten fanden wir unsere treuesten Anhänger und die eifrigsten Besucher unserer Kurse. Unsere wissenschaftlichen Kabinette werden fleißig benützt. Kommt das Experimentell-Psychologische mehr den Universitätsstudenten zugute, denen in Wien kein anderes offen steht, so werden die stets vollbesetzten 8 Arbeitsplätze des chemischen Laboratoriums von Leuten aus den breiteren Schichten eingenommen. Die kunsthistorische Lehrmittelsammlung erleichtert die fruchtbringende Unterweisung auf diesem Gebiet. Die Zahl der Einzelvorträge an Samstagen ist auf 30 gestiegen, dazu treten noch viele deklamatorische und musikalische Darbietungen sowie 5 wissenschaftliche Exkursionen.

In sehr dankenswerter Weise wird unser Vortragsprogramm durch die Tätigkeit unserer sechs Fachgruppen bereichert, die, ihre speziellen Neigungen pflegend, damit unseren gemeinsamen Zielen wirksam dienen. Es herrscht daher auch das ungetrübteste Einverständnis zwischen dem Gesamtvorstand und den Ausschüssen der Fachgruppen, in die sich die früheren Klubs umwandelten.

Der Bücherstand hat sich neuerdings stark vermehrt und beläuft sich jetzt auf 6542 Bände. Auch die Zahl der wissenschaftlichen, künstlerischen, literarischen und gewerkschaftlichen Zeitschriften ist abermals gestiegen (auf 62), politische Blätter sind von jeher ausgeschlossen.

Die Ermäßigungen seitens des Künstlerhauses und des Jubiläums-Stadttheaters blieben aufrecht. Hingegen hat die Generalintendanz uns

auch noch die bisher gewährten an Zahl ganz unzulänglichen ermäßigten 10 Steh- und 6 Sitzplätze auf den obersten Galerien des Burgtheaters entzogen.

Nirgends sonst als in Wien ist eine so reiche Gliederung des Volksbildungswesens in der aufsteigenden Stufenfolge von Volksbildungsvereinen, volkstümlichen Universitätskursen und Volksheim erreicht, nirgends beteiligt sich eine so große Zahl von geistigen Arbeitern, die Universitätslehrer voran, mit mehr Eifer an der Höherbildung der Handarbeiter, nirgends ist die natürliche Begabung des Volkes größer als bei uns. Wir, Lehrende und Lernende, die seit Jahren im Volksheim vereint sind, wir Wiener, die wir hier zur eigenen Befriedigung und zur Ehre unserer Vaterstadt einträchtig zusammenarbeiten, wir rufen Wien und wir sind überzeugt, jene Kreise Wiens, die Sinn für geistiges Schaffen mit materiellen Gütern verbinden, werden antworten. Für alle, die Hörer, die Lehrer, die Unterstützer des Volksheims, gilt Schillers Mahnruf in seiner akademischen Antrittsrede: „Ein edles Verlangen muß in uns entglühen, zu dem reichen Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit, das wir von der Vorwelt überkamen und reich vermehrt an die Folgewelt wieder abgeben müssen, auch aus unseren Mitteln einen Beitrag zu legen und an dieser unvergänglichen Kette, die durch alle Menschengeschlechter sich windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen." Schon vor Jahren hatte eine Vereinigung von Pädagogen und Ärzten einen Zyklus von Vorträgen über Kindererziehung unter Leitung des Kinderasyl-Direktors Viktor Zwilling veranstaltet. Diese Vorträge verfolgen den Zweck, den Hörern einen wissenschaftlich vertieften Einblick in die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens sowie in die richtige Bewertung der einzelnen Erziehungsmittel zu bieten. In einer Versammlung, die von etwa 400 Volks- und Bürgerschullehrern besucht war, wurde beschlossen, an die Bevölkerung sowie an die Regierung zu appellieren, damit etwas geschehe, um die zum Bau eines Gebäudes für die Urania in Wien noch fehlenden Mittel herbeizuschaffen. Es wurde hervorgehoben, daß die Urania dem Unterricht große Dienste leiste, daher ihre Förderung im Interesse der Schule liege. Auch die Direktoren der Mittelschulen Wiens bezeugten in einer Versammlung der Urania großes Interesse und wählten ein Komitee, das Vorschläge auszuarbeiten hat, wie die Urania planmäßig in den Unterricht der Mittelschulen eingreifen könne.

Der niederösterreichische Landesschulrat hat der Urania eröffnet, daß es keinem Anstand unterliegt, wenn anstatt der nachmittags angesetzten Realienstunden die Urania besucht werde.

Der Bezirksschulrat in Wien findet es wünschenswert, daß den weiter entfernten Schülern Gelegenheit geboten werde, zu den Vorträgen in der Urania mittels der elektrischen Straßenbahn unentgeltlich oder zu besonders ermäßigten Preisen befördert zu werden. Zu diesem Behufe hat das Präsidium der Urania mit dem Wiener Stadtrat Unterhandlungen gepflogen. Auch setzt der Bezirksschulrat voraus, daß notorisch armen Kindern freier Eintritt in die Urania gewährt werde, weil derartige Schülervorstellungen als eine besondere Art des Unterrichts anzusehen sind, von dem die Armut eines Kindes nicht ausschließen darf.

Die Gemeinde Wien hat der Urania einen schönen Baugrund an der Ringstraße mit einer Fläche von 1065 Quadratmetern zur Errichtung eines eigenen Urania-Gebäudes überlassen, will aber diese Widmung zurückziehen, wenn nicht bis zum 1. Mai ds. Js. mit dem Bau begonnen wird. Auch in ihren gegenwärtigen Lokalitäten kann die Urania nicht

verbleiben. Bisher wurden dem Baufonds von der Reichshaupt- und Residenzstadt Wien 100000 Kronen und von einzelnen Wohltätern zusammen 27000 Kronen gespendet. Man kann nur wünschen, daß die Urania recht bald unter eigenes Dach komme und aller Not entrückt werde. — Im Herbst 1905 bildete sich in Wien ein Verein, der für den Tier- und Pflanzenschutz einzutreten beabsichtigt. Zur dauernden Förderung dieser Bestrebungen wurde eine Arbeitsstelle geschaffen, die durch massenhafte Verbreitung guter, billiger Volks- und Jugendschriften dem Lehrer hilft, seine erziehliche Tätigkeit zu vertiefen.

G. Pipetz, Lehrer an der Landes-Taubstummenanstalt in Graz, bietet in seinem sorgfältig bearbeiteten Handbuch für Lehrer an den heilpädagogischen Anstalten in Österreich (Graz 1906, Selbstverlag) auf Seite 101 eine beachtenswerte Übersichtstabelle über die heilpädagogischen Anstalten in Österreich:

Art und Zahl der Anstalten	Zahl der												Unterrichtssprache	
	Lehrer	Klassen	Schüler	Knaben	Mädchen	Katholiken	Evangelischen	Israeliten	Andersgläub.	Internate	Externate	gem. Anstalt.		in wie vielen Anstalten
Taubstummen-Anstalten (26)	217	159	1918	1049	869	1771	29	117	1	21	3	2	deutsch	42
													deutsch-böhmisch	7
													polnisch	3
Blinden-Anstalten (12)	131	46	822	484	338	755	11	55	1	11	1	—	böhmisch	2
													slovenisch	1
													italienisch	2
Anstalten für schwachsinnige Kinder (20)	80	60	1150	629	521	1051	21	75	3	14	6	—	italienisch-slovenisch	1
Zusammen (58)	428	265	3890	2162	1728	3577	61	247	5	46	10	2	Anstalten	58

In Ungarn (einschließlich Kroatien und Slavonien) bestehen 17 Taubstummenanstalten mit 142 Lehrkräften, 100 Klassen und 1107 Zöglingen, 6 Blindenanstalten mit 35 Lehrkräften, 25 Klassen und 268 Zöglingen und 7 Hilfsschulen und Anstalten für geistig Minderwertige mit 25 Lehrkräften, 22 Klassen und 343 Zöglingen. Im Anschluß an die Volksschulen der Hauptstadt Budapest bestehen 22 Aushilfsklassen. Zur Heilung der Sprachgebrechen hat Budapest 3 beständige Kurse.

Die neue Schul- und Unterrichtsordnung widmet der Kinderfürsorge einen eigenen Abschnitt und es steht zu erwarten, daß die Lehrkräfte an den Volks- und Bürgerschulen rege mitarbeiten werden. Die Schule muß sich Einblick in die häuslichen Verhältnisse der schutzbedürftigen Kinder verschaffen und hiebei Rücksicht nehmen, ob es sich um Kinder handelt, deren Eltern ohne Schuld in schutzbedürftige Lage geraten sind, oder um Kinder pflichtvergessener Eltern oder deren Stellvertreter, oder aber um Kinder strafbarer Eltern. Aufgabe der Schule ist es, Kindern der 1. Gruppe durch Vermittlung der Gemeinden Schutz angedeihen zu lassen, damit solche Kinder nicht infolge der unverschuldeten Not der Familie degenerieren. Bei den Kindern der 2. Gruppe hat die Schule auf das Rechtsverhältnis zwischen Kindern und Pflegern zu achten; hiebei ist das Zusammenwirken der Pflegeschaftsbehörden mit den Kinderschutzstationen unerläßlich: Bei unehelichen Kindern, Stief- und Kostkindern ist auf die

Bestellung eines tüchtigen Vormundes zu bringen. Bei Entziehung der elterlichen Gewalt ist dafür zu sorgen, daß die Kinder in solchen Familien oder Organisationen untergebracht werden, die die Gewähr bieten, daß die Kinder sittlich erzogen und wirtschaftlich nicht ausgebeutet werden. Endlich Kinder der 3. Gruppe, die von den Eltern oder Pflegern mißhandelt, zu strafbaren Handlungen angehalten oder an denen strafbare Handlungen begangen werden, müssen von der Schule insofern geschützt werden, daß diese sofort die Anzeige beim Straf- und Pflegeschaftsgericht erstattet und die Kinderschutzorganisation zur Einschreitung veranlasse. Auf diese Weise kann die Schule dem Kinderschutz große Dienste leisten, wenn sie für eine Statistik der allgemein angeführten Fälle das erforderliche Material sammelt. Diese Sammlung kann, falls ein rationeller Kinderschutz angestrebt wird, für Gesetz und Verwaltung von grundlegender Bedeutung sein.

Recht segensreich war bisher die Tätigkeit des Pestalozzi-Vereins zur Förderung des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Nach kaum 1½jährigem Bestand hat der Verein eine Kanzlei für Kinderrechtsschutz organisiert, wo jedem in Angelegenheit der Interessen eines Kindes nicht nur Rat und Weisung, sondern auch tatkräftige Hilfe durch Vertretung bei den kompetenten Behörden zu teil wird. Er hat 61 Kinder in seine Pflege und Obhut genommen, sie dadurch vor Mißhandlungen und vor Verwahrlosung bewahrt, einer größeren Zahl von Familien durch seine Hilfe eine Existenz geschaffen. Er hat bereits nach modernen Grundsätzen zwei Kinderheime nach dem Kindergruppenfamiliensystem errichtet. Die Eröffnung des dritten Kinderheims fand im November 1905 in Wien, VIII., Buchfeldgasse 8 statt. Die Errichtung eines vierten und fünften Kinderheims, sowie eines Pestalozziheims für Lehrmädchen und jugendliche Arbeiterinnen und eines Pestalozziheims für Lehrlinge und jugendliche Arbeiter wird in Angriff genommen; außerdem verfügt der Verein über 14 erprobte, verläßliche Pflegefrauen, die unter Aufsicht des Vereins stehen und die, falls die Kinderheime vollbesetzt sind, schutzbedürftige Kinder auf einige Zeit in Kost und Pflege nehmen.

Trotzdem übersteigen heute schon die an den Verein gestellten Anforderungen dessen Leistungsfähigkeit. Durch die vom Verein ausgegebenen Flugschriften werden aber immer größere Kreise auf die Notwendigkeit des Kinderschutzes aufmerksam und zu tatkräftigem Wirken aufgemuntert.

So hat sich z. B. nach dem Muster des „Pestalozzivereins" ein Verein gleichen Namens in Krakau gebildet, und die vielen Anfragen über das Organisationsstatut des Wiener Vereins berechtigen zur Annahme, daß Kinderschutzvereine an vielen Orten im Werden begriffen sind.

Auch im Ausland schenkt man der Tätigkeit des Pestalozzivereins in Wien Aufmerksamkeit. Anderseits verfolgt dieser die Arbeiten des Auslandes, insbesondere die Amerikas.

Am 7. und 8. April 1906 tagte zu Wien die II. österreichische Konferenz der Schwachsinnigen-Fürsorge. Sie wurde vom Verein „Fürsorge für Schwachsinnige und Epileptische" einberufen und war mit einer Spezialausstellung: „Lehr- und Beschäftigungsmittel für Hilfsschulen und Anstalten für schwachsinnige Kinder" verbunden. Der Präsident des erwähnten Vereins Dr. Albin Freiherr von Spinette erstattete ein Referat über „Rechtsschutz der Schwachsinnigen" und stellte folgende Leitsätze auf:

1. Eine Revision, beziehungsweise Ergänzung der heute geltenden Gesetze über Straf- und Zivilrecht, welche den Schutz der Schwachsinnigen in weiterem Maße als heute regeln, wäre dringend geboten. Dieser Rechtsschutz müßte sich vor allem äußern: a) im Strafrechte: Schwachsinnige Verbrecher werden eigenen Abnexen, die Straf-, Arbeits- oder Mutteranstalten, nicht Irrenhäusern, anzugliedern wären, zuzuweisen, statt sie, wie bisher, zu zeitlichen Freiheitsstrafen in Gefängnissen eventuell mit Strafverschärfungen zu verurteilen. Diese Abnexe würden unter Leitung eines Psychiaters stehen; Strafen sind nur zu erziehlichen Zwecken und zur Aufrechthaltung der Anstaltsordnung zu diktieren; Arbeit und Behandlung müßten der Eigenart des Individuums angepaßt und besondere Schutzmaßregeln getroffen werden. Eine Fachkommission mit beamteten Ärzten hätte die Inhaftierung eines gemeingefährlichen Schwachsinnigen auch ohne vorausgegangenes Delikt der Behörde zu beantragen und nach erfolgter Bewilligung durchzuführen. Die Haft wäre in der Regel lebenslänglich; b) im Zivilrechte: Jeder Schwachsinnige (nicht Blödsinnige) erhält von Amtswegen einen Fachkurator, der dessen Interessen in zivil- und strafrechtlichen Fällen zu vertreten und auf Entschädigung Anspruch hat; c) Grundzüge von Lohn- und Dienstverträgen für Schwachsinnige wären zu verfassen und als gesetzliche Basis festzustellen; d) Anstalts- (Hilfsschul-) direktionen mit beamteten Ärzten bilden die Fachkommission und haben über jeden Schützling ein schriftliches Gutachten abzugeben, für welches die Anerkennung vor den Zivil- und Militärbehörden (behufs Befreiung vom Militärdienst) anzustreben ist; e) Individuen, welche keine Anstalt oder Hilfsschule besucht haben, sind, sobald Anzeichen von Schwachsinn wahrzunehmen sind, zu untersuchen, nach Konstatierung zu entmündigen und die weiteren Verfügungen in analoger Weise durchzuführen.

2. Die Errichtung von Mutteranstalten für Schwachsinnige ist der Charitas dringend zu empfehlen und die Unterstützung durch Staat, Land und Gemeinden anzustreben. Abnexe für Arbeitsunfähige und Gemeingefährliche sind anzugliedern. Die Anstalten stünden unter psychiatrischer Leitung und übernehmen die Aufgabe des Fachkurators.

Oberlehrer der Wiener Hilfsschule Hans Schiner referierte über „Organisation der Hilfsschule".

1. Die für schwachsinnige und schwachbefähigte Kinder bestimmten Unterrichtsanstalten, welche Externate sind, führen den Namen „Hilfsschulen". Diese sollen mit einer „Vorschule" zur Einführung in das Schulleben sowie mit einer „Arbeitsschule" für die aus der Hilfsschule entlassenen Zöglinge verbunden sein.

2. Die Hilfsschule ist eine öffentliche, selbständige Schule; für sie gelten die Gesetze wie für das allgemeine Volksschulwesen, ergänzt durch zweckentsprechende besondere Bestimmungen. Der Besuch der Hilfsschule ist durch eigene gesetzliche Bestimmungen für die im Schulsprengel der Hilfsschule wohnenden unterrichtsfähigen schwachsinnigen Kinder, soweit diese nicht nachweisbar einen zweckentsprechenden Privatunterricht genießen, obligatorisch zu erklären.

Ebenso ist die Überweisung Schwachsinniger bezw. Schwachbefähigter aus den allgemeinen Volksschulen in die Hilfsschulen sicherzustellen.

3. In die Hilfsschule gehören die bildungsfähigen schwachsinnigen Kinder, wie jene schwach befähigten, die trotz zweimaligen Wiederholens der Klasse den betreffenden Lehrstoff nicht erfaßt haben und auch voraussichtlich nicht erreichen werden.

In die Hilfsschule können nicht aufgenommen werden: a) Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades oder an Blödsinn leiden; b) blinde und taubstumme Kinder sowie schwerhörige, wenn die Schwerhörigkeit so groß ist, daß sie an dem Unterrichte für hörende Kinder nicht teilnehmen können; c) epileptische Kinder; d) geistig normale Kinder, welche wegen ungünstiger Schulverhältnisse, wegen mangelhaften Schulbesuches oder wegen Krankheit in der Ausbildung zurückgeblieben sind und solche, welche nur in einzelnen Unterrichtsfächern schwach sind; e) sittlich verkommene Kinder. (Nach Kielhorn.)

4. Mit Rücksicht auf den Umstand, daß gerade in den Hilfsschulen ein möglichst individueller Unterricht zu erteilen ist und daß jeder einzelne Schüler der größten Beobachtung und Führung bedarf, ist die Schülerzahl für eine Schulklasse auf höchstens 15 festzusetzen.

5. Aus der Hilfsschule werden die Zöglinge entlassen, wenn sie sich als bildungsunfähig erweisen oder am Ende ihres schulpflichtigen Alters stehen.

6. Mit Rücksicht auf die größere Dauer beanspruchende Ausbildung der schwachsinnigen, bezw. schwachbefähigten Kinder, wie mit Berücksichtigung der gerade nach dem 14. Lebensjahre auftretenden körperlichen und seelischen Veränderungen ist es angezeigt, daß die ehemaligen Zöglinge der Hilfsschule in einer Arbeitsschule bezw. Fortbildungsschule einer zielbewußten heilpädagogischen Führung weiter unterstehen.

M.U. Dr. Karl Herfort, Direktor des Ernestinums in Prag, sprach über das Thema: „Die Ausgestaltung der Schwachsinnigeninstitute."

1. Nicht nur das Hilfsschulwesen für schulfähige Schwachsinnige, auch das Anstaltswesen, der zweite integrierende Bestandteil der Schwachsinnigenfürsorge, der noch viel wichtiger ist, da er alle Formen des Schwachsinns umfaßt, steht in Österreich auf einer eines kulturell so hochstehenden Staates unwürdigen Stufe.

2. Einer Reform der Schwachsinnigenfürsorge muß eine Zählung besonders der im schulpflichtigen Alter stehenden Schwachsinnigen in den einzelnen Kronländern vorangehen, die von der II. österreichischen Konferenz der Schwachsinnigenfürsorge veranlaßt werden sollte. Der Verein „Fürsorge für Schwachsinnige und Epileptische" in Wien wird diese statistische Aufnahme nach dem Muster der schweizerischen Zählung veranlassen.

3. Anstaltsbedürftige sind 1. bildungsunfähige und verkrüppelte Idioten, 2. erziehungsfähige Idioten, die in Hilfsschulen keine Unterkunft finden können. Hierher gehören: a) vor allem alle arbeitsfähigen, höchstens die Vorschulstufe erreichenden Idioten. b) Hilfsschüler aus kleinen Städten und dem Lande, wo in absehbarer Zeit keine Hilfsschulen errichtet werden können oder wenigstens, solange solche nicht errichtet werden. c) Verwahrloste Hilfsschüler besonders der Großstädte, denen die bloße Erziehung der Hilfsschule nicht genügt, sondern welche einer Anstaltspflege notwendig bedürfen.

4. Für anstaltsbedürftige, jugendliche Schwachsinnige muß in jedem Kronlande wenigstens eine Pflege- und Erziehungsanstalt auf Staats- oder Landeskosten errichtet werden. Aus finanziellen Rücksichten und vom psychiatrischen Standpunkte empfiehlt sich die Errichtung großer mit Schulen, zahlreichen Werkstätten, Feld-, Land- und Gartenwirtschaft versehenen Anstalten (je nach Größe des Kronlandes) im Pavillonstile, getrennt für die einzelnen Formen des Schwachsinnes. Solange für epileptische, blinde und taubstumme Idioten keine besonderen Fürsorgemaß-

regeln geschaffen werden, könnten auch diese in besonderen Pavillonen dieser Anstalten untergebracht werden. Diese Anstalten sind besonders dann, wenn sie auch Erziehungsanstalten für schulfähige Schwachsinnige enthalten, nicht Irrenanstalten anzuschließen, doch könnten sie aus finanziellen Rücksichten in die Nähe von solchen kommen, müßten dann aber für sich ein selbständiges Ganze bilden.

5. Wenn es die Staats- oder Landesfinanzen erlauben, könnten die der Anstaltspflege bedürftigen schulfähigen Idioten in besonderen Erziehungsanstalten, welche mit Rücksicht auf die große Zahl verwahrloster Hilfsschüler besonders für die Großstädte zu empfehlen wären, untergebracht werden.

6. Als Leiter der sub 4 angeführten Anstalten können nur psychiatrisch gut ausgebildete Ärzte, für die sub 5 angeführten Einrichtungsanstalten Pädagogen und Ärzte in Betracht gezogen werden.

7. Mag der Leiter ein Arzt oder Pädagoge sein, immer muß der Arzt die Heilpädagogik, der Pädagoge mit Rücksicht auf den abnormen geistigen Zustand der Schwachsinnigen, die Psychiatrie in vollem Maße anerkennen. Daher müssen auch bei der Errichtung von Pflege- und Erziehungsanstalten für Schwachsinnige in den einzelnen Kronländern sowohl hervorragende Psychiater als Pädagogen zu Rate gezogen werden, da eine richtige Schwachsinnigenfürsorge sowohl Psychiatrie als Pädagogik berücksichtigen muß.

8. Die Idiotenanstalten haben bis auf eine zum Hausstande nötige Kolonie erwachsener Idioten nur jugendliche Individuen bis höchstens zum 18. Jahr zu internieren.

9. Nicht entlassungsfähige erwachsene Idioten sind in die Irrenanstalt abzugeben, die die weitere Fürsorge für diese übernehmen.

10. Für erwerbsfähige, nicht anstaltsbedürftige Idioten muß eine ausgedehnte Familienpflege, die als ein integrierender Bestandteil der betreffenden Idiotenanstalten aufzufassen ist, für ihr weiteres Wohl wenigstens in den ersten Jahren, bei Bedarf zeitlebens gesorgt werden.

11. Solange in den einzelnen Kronländern eine Reformierung des Anstaltswesens nicht eintritt, müssen die bestehenden, meist von humanitären Vereinen erhaltenen Idiotenanstalten von Staat und Land reichlich subventioniert und durch Errichtung zahlreicher Freiplätze in ihrer segensreichen Tätigkeit unterstützt werden."

Fachlehrer Max Kirmsse (Braunschweig) behandelte Guggenmoos und Guggenbühl auf Grund von Archiv- und Aktenstudien. Durch die Mitteilungen über Guggenmoos wurde der Beweis geliefert, daß Österreich auch auf dem Gebiet der Schwachsinnigenfürsorge in erster Linie zu nennen ist.

Über Antrag des Lehrers Leopold Miklas wurde einstimmig beschlossen, den Verein „Fürsorge für Schwachsinnige und Epileptische" mit der Herausgabe einer „Geschichte der österreichischen Fürsorgetätigkeit für Schwachsinnige" zu betrauen.

Spezialarzt Dr. Richard Imhofer aus Prag sprach über „Ohren-, Nasen- und Rachenkrankheiten bei Schwachsinnigen". Er forderte, daß bei allen Kindern der Schwachsinnigeninstitute genaue Untersuchungen in dieser Richtung stattfinden müssen.

Direktor Dr. S. Krenberger, Herausgeber der heilpädagogischen Zeitschrift „Eos", behandelte das Thema: „Zur Geschichte und Methode des Unterrichts an Schwachsinnigen." Seine Ausführungen erstrecken sich auf folgende Punkte. 1. Auch der oberste

Unterrichtszweck bei Abnormalen muß die Weckung des Interesses sein. 2. Teilzwecke des Unterrichts an Schwachsinnigen sind: a) die Weckung der Apperzeption; b) die Konstituierung des Ichbewußtseins. 3. Aufgabe der Vorschule als jener Periode unseres Unterrichts, in der wir durch Weckung der Apperzeption erst die Kinder lernfähig machen sollen, ist zuerst die Pflege der Tast- und Bewegungsvorstellungen. Sie legen den ersten geistigen Keim in die Seele. 4. Gegenstände des Vorschulunterrichts sind daher vorerst bis zur selbständigen Betätigung: Gymnastik und Turnen, dann Farben- und Gesichtsempfindungen, dann die Gehörweckung. Dem folgen das Sprechen und Singen. Sie leiten zur Verbindung von Gesichts- und Gehörvorstellungen im Bilderlesen. Hieran reiht man die Bestimmung der Gegenstände nach Farbe, Form, Geruch und Geschmack. Die Erfassung aller äußeren sinnlichen Merkmale eines Objekts gibt die weitere Möglichkeit, die Gegenstände zu messen und nach Einheit und Vielheit aufzufassen. Damit ist der Übergang zum Elementarunterricht gegeben. 5. Schon von Séguin (1846) und Dr. Kern (1847) ist die Forderung nach Pflege des Muskelsystems erhoben worden. In neuerer Zeit hat Demoor die Tätigkeit des Muskel-, Sehnen- und Gelenksystems zur Entwicklung des wesentlichsten Teils des Gehirns, des Denkorgans, als unentbehrlich erklärt.

Lehrer Franz Pulzer (Graz) erstattete ein Referat über „Der Hilfsschullehrer". Es wurden folgende Resolutionen angenommen:

1. „Die besondere Aufgabe, die nach dem gegenwärtigen Stand des Schwachsinnigen-Bildungswesens in bezug auf Erziehung und Unterricht an die Hilfsschul-Lehrkräfte gestellt wird, läßt die Forderung nach einer speziellen Vor-, Aus- und Fortbildung für dieses Gebiet pädagogischer Tätigkeit gerechtfertigt erscheinen. Zum Zweck der Vorbildung empfiehlt es sich, daß schon in den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen hinreichend Gelegenheit geboten werde, auf Grundlage der allgemeinen Pädagogik die spezial-wissenschaftliche Ausbildung erstreben zu können."

2. „Zum Zweck der Ausbildung empfiehlt die II. österreichische Konferenz, daß von Staats wegen eine heilpädagogische Anstalt errichtet werde, die zur allgemeinen Vorbildung von Lehrkräften an Anstalten für schwachsinnige, taubstumme, blinde, verwahrloste und verkrüppelte, wie mit Sprachgebrechen behaftete Kinder diene. Durch Stipendien für diese Staatsanstalt sei den sich für Heilpädagogik interessierenden Lehrpersonen Gelegenheit zur theoretischen und praktischen Ausbildung zu geben. An die allgemeine heilpädagogische Ausbildung schließen sich dann die speziellen Kurse für die einzelnen Gebiete. Infolgedessen sind auch die Prüfungen für das Lehramt an Schwachsinnigen-, Blinden-, Taubstummenanstalten usw. analog jenen für Bürgerschulen zu gestalten und haben diese aus einem allgemein heilpädagogischen und aus einem speziellen Teil zu bestehen. Die Prüfungskommission soll abgesehen von dem Vorsitzenden nur aus wirklichen Fachmännern bestehen, die dem betreffenden Spezialgebiet theoretisch und praktisch angehören."

Ausgestellt hatten die durch die Vereine erhaltenen Anstalten: Ernestinum in Prag, Stephaniasyl in Biedermannsdorf, das Piusinstitut in St. Ruprecht bei Bruck a. d. Mur, das Maria Josefinum in St. Martin bei Klagenfurt, die Hilfsschulen in Wien, Salzburg, Linz, Graz, Prag und Nachod, der Stadtschulrat in Graz, ferner die Privatanstalten der Doktoren Krenberger, Heller und Salzlechner und viele andere Personen. Diese Spezialausstellung war die erste in ihrer Art in Österreich. Sie hatte die Aufgabe, Fachmännern und Laien die Entwicklung des

Unterrichts der Schwachsinnigen, die gebräuchlichen methodischen Lehr- und Beschäftigungsmittel vorzuführen. In Wirklichkeit ging aber diese Ausstellung weit über ihr ursprüngliches Programm hinaus. Einzelne Anstalten hatten unter den Lehrmitteln auch Fachwerke exponiert, die für jeden Kenner der Geschichte der Schwachsinnigen-Fürsorge von großem Interesse waren. Die vom Ernestinum in Prag und von der Stephanie-stiftung in Biedermannsdorf zur Verfügung gestellten Bücher dürften zum Teil nirgends vorhanden sein. Der Universitätsprofessor Dr. Franz Čáda in Prag hatte sämtliche in tschechischer Sprache erschienenen Werke über Idiotismus und geistige Minderwertigkeit gesammelt und ausgestellt. Großes Interesse erweckten auch die vom Direktor Dr. Herfort (Ernestinum) ausgestellten anatomischen Objekte. Neben den sehenswerten Gebißmodellen erregten namentlich die vom Hofphotographen Eckert in Prag scharf ausgeführten Photographien von Köpfen, Ohren, Händen, Füßen idiotischer Kinder das lebhafteste Interesse. Eine beachtenswerte Arbeit lieferte auch Frl. Colerus von Geldern, pädagogische Leiterin der Stephaniestiftung, in den Silhouetten. Privatschuldirektor Dr. Krenberger (Wien) bot eine vollständige Übersicht über die vom Lehrkörper einer Schule für Schwachsinnige zu führenden Amtsbücher. In methodischer Hinsicht bot diese Abteilung viel Anregendes. Von der unermüdlichen Sorgfalt der Lehrkräfte zeugten auch die Schülerarbeiten des Pius-instituts in St. Ruprecht sowie das Maria Josefinum in St. Martin.

Ein Kinderheim für Findlinge wurde vom niederösterreichischen Landesausschuß am 24. Juli 1905 in Gannersdorf, Bezirk Mistelbach, eröffnet. Es ist in erster Linie für solche Findlinge deutscher Abstammung bestimmt, die bei slawischen Kostparteien in Pflege waren. Dermalen ist das Heim für 20 Knaben und 20 Mädchen eingerichtet. Die Gemeinde Brünn scheut keine Mittel, deutsche Kindergärten zu errichten und zu erhalten. Die Aufnahme der Kinder erfolgt unentgeltlich. Schulärzte haben die sanitären Verhältnisse zu überwachen und die Kinder monatlich einmal zu untersuchen. An jedem Kindergarten wirken 3—6 Kindergärtnerinnen, denen eine Wärterin beigegeben ist. In jedem Kindergarten befindet sich ein Badezimmer. Schon im Jahre 1903 hatte Brünn 21 städtische Kindergärten mit 3769 Kindern und 85 Kindergärtnerinnen, während Wien bloß 11 städtische Kindergärten mit 14 Kindergärtnerinnen aufweisen konnte.

In den 10 Wiener Horten sind 741 Mädchen eingeschrieben, von denen aber nur 327 unentgeltlich Kost erhalten. Alle Wiener Vereine hatten im Jahre 1904 in ihren Ferienkolonien 2182 Kinder.

III. Schulorganisation.

Der niederösterreichische Landesausschuß überreichte in der letzten Session dem Herrenhaus eine Petition, in der um Abänderung des Volksschulgesetzes in dem Sinne gebeten wurde, daß die Schulpflicht auf sieben Jahre herabgesetzt und dafür alle gesetzlich zulässigen Schulbesuchserleichterungen aufgehoben werden. Das Herrenhaus beschloß, diese Petition der Regierung zur Erwägung abzutreten.

Wie den Wiener Tagesblättern zu entnehmen war, eröffnete der Verein „Freie Schule" im Schuljahr 1905—1906 seine ersten Unterrichtsanstalten, und zwar je eine erste Volksschulklasse in Ottakring und im 1. Bezirk

Wiens (hier auch eine zweite Klasse) und zwei vierte Bürgerschulklassen. „Der Unterricht ist frei von jeder konfessionellen Tendenz, auf die Erziehung der Kinder zu sittlichen, freien, selbständigen Menschen gerichtet, die befähigt sind, an den Errungenschaften der Kultur verständnisvoll Anteil zu nehmen. Er entspricht den Forderungen der modernen Pädagogik nach Individualisierung des Unterrichts, nach allseitiger Ausbildung der Sinne, nach Pflege der Handfertigkeit und nach besonderer Berücksichtigung der körperlichen Erziehung. Dies wird erreicht, indem die Schülerzahl jeder Klasse eine geringe ist; in die ersten Klassen wurden 16, in die übrigen Klassen 20 Kinder aufgenommen. Diese geringe Schülerzahl gestattet auch, die tägliche Unterrichtszeit trotz erhöhter Lehrziele so weit herabzusetzen, daß die Schüler ausreichend Zeit für körperliche Übungen, für den Handfertigkeitsunterricht, für Ausflüge, für den Besuch von Arbeitsstätten usw. gewinnen. Alle Unterrichtsanstalten wurden vom Verein unter die Aufsicht von Schulärzten gestellt. Die Schulräume und ihre Einrichtung genügen den Forderungen der Hygiene nach jeder Richtung. Nach § 23, Alinea 2, und § 3 des Reichsvolksschulgesetzes müssen die Eltern für einen Religionsunterricht ihrer Kinder sorgen. Für jene Kinder, die nicht privat Religionsunterricht erhalten, wird in den Anstalten für diesen Unterricht gesorgt. Dieser wird von weltlichen Lehrkräften, der Fassungskraft und konfessionellen Zugehörigkeit oder Konfessionslosigkeit der Kinder entsprechend, so erteilt, daß den Schülern beim Übertritt in eine andere Anstalt keine Schwierigkeiten erwachsen. Das Schulgeld beträgt jährlich 200 Kronen. Um die Schulen allen Schichten der Bevölkerung zugänglich zu machen, werden, soweit die Vereinsmittel reichen, ganze und halbe Freiplätze verliehen.

In der Schulwerkstätte wird auch an Knaben und Mädchen, die nicht die Vereinsschule besuchten, Handfertigkeitsunterricht erteilt.

Ende Februar 1906 waren 25 Ortsgruppen des Vereins „Freie Schule" konstituiert.

In der 19. Generalversammlung des Katholischen Schulvereins wurde berichtet, daß dieser Verein in einem Jahre um 3000 Mitglieder zugenommen habe und 30 neue Pfarrgruppen ins Leben rief. Im Jahre 1904 zählte der Katholische Schulverein 86 Ehrenmitglieder, 50125 Mitglieder, 56600 Wohltäter. Von den 396 Pfarrgruppen bestehen in Niederösterreich 270, in Wien 67, in Oberösterreich 55, in Vorarlberg 24, in den übrigen Alpenländern zusammen 16, in den Sudetenländern 30. Der Verein unterhält 2 Lehrerbildungsanstalten, 4 Handels-Fortbildungs- und Bürgerschulen, 9 Volksschulen, 2 Arbeitsschulen und 4 Kindergärten. Subventioniert werden 1 Lehrerbildungsanstalt, 2 Lehrerkonvikte und zahlreiche Volksschulen. An den Schulen wirken 102 Lehrkräfte geistlichen und weltlichen Standes, für Erhaltung und Subventionierung katholischer Schulen wurden 258021 Kronen aufgewendet.

Der Wiener Gemeinderat hat dem Deutschen Schulverein pro 1905 eine Subvention von 4000 Kronen bewilligt.

Der 5. Kongreß für Knabenhandarbeit, veranstaltet vom Verein für Knabenhandarbeit in Österreich, fand in der Pfingstwoche 1905 in Brünn statt. Er gab ein beredtes Zeugnis, daß die Erkenntnis von der erziehlichen Wichtigkeit der Knabenhandarbeit immer mehr Beachtung sowohl bei Behörden als auch im Publikum findet. Mit dem Kongreß war auch eine Ausstellung von Knabenhandarbeiten und Lehrgängen, die von Lehrern hergestellt waren, verbunden. Sie war von 74 Ausstellern beschickt. Im 2. Stockwerk des Brünner Redoutengebäudes

war eine Schulwerkstätte eingerichtet, in der 12—14 jährige Knaben mit Eifer arbeiteten.

Unterrichtsminister Dr. von Hartel begrüßte den Kongreß durch ein Telegramm; außerdem waren noch etwa 100 Grüße aus dem In- und Ausland an die Kongreßleitung eingelangt. Den ersten Vortrag hielt der Direktor des Leipziger Lehrerseminars für Knabenhandarbeit, Dr. Alwin Pabst, der eine vergleichende Darstellung der leitenden Ideen und der praktischen Durchführung des Arbeitsunterrichts in den verschiedenen Ländern gab. Von Interesse war besonders die Mitteilung, daß die Nordamerikaner und Japaner auf diesem Unterrichtsgebiet am meisten vorgeschritten sind.

Hierauf sprachen: Direktor Alois Nacke in Brünn über „Gewerbe und Knabenhandfertigkeitsunterricht", Schriftsteller Leopold Schwarz in Brünn „Die volksgesundheitliche Bedeutung des Werkunterrichts."

Die Wirksamkeit des Deutschen Schulvereins in Gottschee (Krain) muß als eine sehr ersprießliche bezeichnet werden. Von den 21 Gemeinden sind 17 im Laufe der Jahre unterstützt worden. Zur Hebung der kläglichen wirtschaftlichen Lage der Bewohner Gottschees errichtete der Deutsche Schulverein in dieser Stadt die jetzt vom Staat übernommene Fachschule für Holzindustrie, die durch Heranbildung tüchtiger Meister einen neuen Zweig der Hausindustrie in Krain verbreiten soll. Das Gymnasium der Stadt, das deutsche Studentenheim, den deutschen Kindergarten unterstützte der Schulverein alljährlich in ausgiebigster Weise. Mit großen Kosten schuf er die Vereinsschulen in Maierle, Schoflein, Masern und Unterskrill. Bis zum Jahre 1904 hat der Deutsche Schulverein für das Gottscheer Ländchen 284 354 Kronen 50 Heller ausgegeben, dagegen von den Gottscheer Gemeinden an Mitgliederbeiträgen und Spenden 20 118 Kronen 38 Heller erhalten.

Einem Aufsatz, den Ferdinand Strauß in der Österreichischen Schulzeitung (Nr. 31 von 1905) veröffentlicht, sind folgende Daten über „Ungarische Schulen" entnommen:

Das ungarische Volksschulgesetz stammt aus dem Jahre 1868; kein Wunder, daß es dem österreichischen Reichsvolksschulgesetz sehr ähnlich scheint. Die Schulpflicht dauert 8 Jahre, doch hat eine vollständige Volksschule höchstens sechs Klassen. Die städtischen sechsklassigen Schulen entsprechen ungefähr den in Wien neu errichteten sechsklassigen Volksschulen, doch kann das 7. und 8. Schuljahr in der Wiederholungsschule zugebracht werden, die am Sonntag und an zwei Wochentagen stattfindet. Der Übertritt in die Bürgerschule, die vier obligate Klassen hat, erfolgt aus dem 4. Schuljahr der Volksschule. Die deutsche Sprache wird als obligater Gegenstand gelehrt. Doch bestehen nur in den größeren Komitatsstädten Bürgerschulen, und zwar mehr Mädchen- als Knabenbürgerschulen. Für den Besuch der Bürgerschulen ist ein ziemlich hohes Schulgeld zu entrichten. Die meisten Knaben treten in das Gymnasium über, wovon beinahe jede Stadt, auch wenn sie kaum 6000 Einwohner zählt, zwei oder drei besitzt, nämlich ein staatliches (interkonfessionelles) und ein katholisches oder protestantisches. Die Gymnasien gleichen den österreichischen, nur kann man in ihnen 5 oder 6 Sprachen erlernen (ungarisch, lateinisch, griechisch, deutsch, slowakisch, rumänisch).

Die Oberaufsicht über die Schulen Ungarns führt das königliche Ministerium, obwohl der größte Teil der Volks- und Mittelschulen nicht in der Hand des Staates oder der Ortsgemeinden, sondern der Religionsgenossenschaften ist. Allerdings sucht der Staat alle Schulen zu über-

nehmen, aber die autonomen Religionsgemeinden wollen sich ihres wichtigen Besitzes nicht begeben. So kommt es, daß selbst kleine Gemeinden zwei oder drei einklassige Schulen aufweisen, eine katholische, eine protestantische und eine jüdische. Wäre die Gemeindeschule interkonfessionell, so könnte sie dreiklassig sein und den Schülern eine erweiterte Bildung bieten. Ein weiterer Schaden der streng konfessionellen Schulen ist die Überfüllung der Klassen. Obwohl das Volksschulgesetz 80 Schüler als Maximum festlegt, sitzen regelmäßig 90 bis 100 Kinder in katholischen Klassen, während die evangelischen Schulen nahezu leer stehen. Die Religionsgemeinden sind meist zu arm, um die Schule geschmackvoll, hygienisch tadellos einzurichten und eine genügende Zahl von Lehrern zu bestellen. Dazu kommt, daß sie von öffentlichen Behörden keine Subventionen annehmen dürfen, weil sonst ihre Rechte auf den Staat übergehen würden. Selbst in den größten Städten, die bereit wären, für die Schulen etwas zu tun, sind diese Übelstände nicht zu beseitigen.

Die Anstellung der Lehrer erfolgt von der Religionsgenossenschaft (Dechant, Pfarrer) und die Bestätigung vom königlichen Komitatsschulrate. Das Gehalt ist gering; der Vorsteher einer zweiklassigen katholischen Schule eines großen Orts bezieht z. B. nach 35 Dienstjahren 1050 Kronen Gehalt. Da aber in Ungarn das Privatlehrerwesen blüht, so erwächst den Lehrern aus den Privatstunden ein ansehnlicher Nebenverdienst. Auch der Organistendienst bildet für viele Lehrer eine bedeutende Einnahmequelle.

Unserem Ortsschulrat entspricht in Ungarn der Schulstuhl; jedes Mitglied des Schulstuhls hat das Recht, die Schule zu visitieren. Die pädagogische Aufsicht über die Schulen eines Bezirkes führt der Kreisschulrat, der gewöhnlich ein Würdenträger der betreffenden Konfession ist, und über die des ganzen Komitats der königliche Kreisschulrat, der jede Schule mindestens einmal im Jahre inspizieren muß.

Wenn ich auch einige in den letzten Jahren vom Staat erbaute Schulen fand, deren Einrichtung noch die schönsten Schulen der Rheingroßstädte übertraf, so sucht man bei fast allen Schulen nach modernen hygienischen Einrichtungen vergebens: weiß getünchte Wände, schwerfällige, nicht angestrichene Bänke, ein weicher, staubreicher Fußboden ist alles. Als Wandschmuck findet man nebst dem Christusbild die Wandkarte Ungarns und Europas; Österreich existiert für ungarische Schüler nur in mystischer Ferne. Die Zahl der Lehrfächer erweist sich als recht dürftig; die Hälfte der Unterrichtszeit entfällt auf den Lehrgegenstand „Ungarische Sprache". Realien (1 Stunde Geographie und 1 Stunde Naturkunde) treten erst im fünften Schuljahr auf. Geschichte Ungarns wird im Leseunterricht schon in den unteren Klassen betrieben. Schon vom 1. Schultag hören die Kinder (auch in vollständig deutschen oder rumänischen Gegenden) nur ungarisch unterrichten. Man kann sich die Mühe der Lehrer wie die der Kinder in nicht magyarischen Gebieten kaum denken. Kinder, die nie ungarisch hörten, müssen ungarisch schreiben und lesen lernen, ohne in ihrer Muttersprache reden zu dürfen. Darum sieht man auch bei der Volkszählung die Erfolge. Von den Ungarn gibt es 9 Proz. Analphabeten, von den Deutschen 6 Proz., von den Slowaken schon 24 Proz., von den Rumänen 63 Proz. und von den Ruthenen gar 85 Proz.

Die Ferien dauern in allen Schulen zwei Monate. Das Schuljahr beginnt am 1. September und schließt am 29. Juni.

Die Schulen deutscher Gemeinden heben sich von jenen der übrigen durch Eleganz ab: die reinlichen, wenn auch nur ebenerdigen Gebäude stehen inmitten eines weiten Rasenplatzes, und die Schulzimmer machen einen

anheimelnden Eindruck. Aber gerade die deutschen Schulen werden systematisch unterdrückt. Doch ist rühmend hervorzuheben, daß die Schulen der Hauptstadt unseren (besonders in hygienischer Richtung) gleichwertig sind. Besteht auch dort schon das Institut der Schulärzte durch 15 Jahre!

In einer Verordnung verpflichtete das ungarische Unterrichtsministerium sämtliche Schulen, Studienausflüge im Inland zu veranstalten. Ausflüge in das Ausland sind an die besondere Erlaubnis des Unterrichtsministers gebunden. Als Ausflugsorte sind in erster Linie die Hauptstadt, die Provinzhauptorte, das „Eiserne Tor", der Plattensee, die Tatra und Siebenbürgen empfohlen. Armen Schülern wird die Teilnahme an solchen Ausflügen durch Geldunterstützungen ermöglicht; auch die Professoren und Lehrer erhalten Beiträge. Die Ausflüge teilen sich in zwei Gruppen: a) Klassenausflüge im engeren Sinn, deren Hauptzweck darin besteht, die Schüler mit den erdkundlichen Verhältnissen und der Tier- und Pflanzenwelt der betreffenden Ortlichkeit vertraut zu machen; b) Schulausflüge, die die Schulen mit dem Heimatland im allgemeinen, sowie mit der Gesamtheit der Natur in Verbindung bringen sollen. Die Verordnung berechtigt die Schuldirektoren, bei der Einschreibung von den Schülern je 1 Krone zur Schaffung eines Ausflugsfonds einzuheben.

Im Gemeinderat Linz wurde die Anstellung von Schulärzten an den Linzer städtischen Volks- und Bürgerschulen beschlossen. Bisher hatte der Stadtphysikus probeweise durch fast zwei Jahre an einer Schule diese Agenden übernommen, und nunmehr soll diese Tätigkeit auf alle Schulen ausgedehnt werden. Die Aufgabe des Schularztes besteht in erster Linie darin, daß jedes Schulkind bezüglich seiner allgemeinen Körperbeschaffenheit ärztlich untersucht, hierbei etwaige Erkrankungen (Blutarmut, Rhachitis) festgestellt, Auge und Ohr auf ihre Funktionsfähigkeit geprüft und der Lehrer, sowie die Eltern auf vorhandene Gebrechen aufmerksam gemacht werden. Es werden ferner die Zähne der Schulkinder untersucht, um frühzeitig etwaige Schäden zu entdecken. Weiter sollen durch regelmäßige Revisionen etwaige akute Erkrankungen, insbesondere Infektionskrankheiten, rechtzeitig konstatiert und so deren weitere Verbreitung verhütet werden. Von allen gemachten Beobachtungen werden die Eltern verständigt und aufgefordert, das Kind einer entsprechenden ärztlichen Behandlung zuzuführen. Der Schularzt selbst ist in dieser seiner Eigenschaft nicht der behandelnde Arzt. Insoweit es sich um arme Kinder handelt, werden diese dem zuständigen Armenarzt überwiesen und auch, falls eine spitalärztliche Behandlung (Augen, Ohren, Zähne) erforderlich ist, durch die betreffenden Spezialärzte auf Kosten der Stadtgemeinde behandelt. Schließlich liegt dem Schularzt ob die Überwachung der Schulräume in hygienischer Richtung; auch diesfällige Wahrnehmungen werden den Lehrpersonen zur Kenntnis gebracht.

Die Stadtgemeinde Linz ist mit dieser Einrichtung den meisten Städten Österreichs mit gutem Beispiel vorangegangen und es steht zu erwarten, daß auch die Eltern den Winken der Schulärzte Folge leisten und im Interesse der Gesundheit unserer Jugend aus dieser Einrichtung ebenso erfreuliche Vorteile erwachsen, wie solche bereits in vielen Städten des Deutschen Reichs und der Schweiz zu verzeichnen sind. Die jährlichen Kosten, die der Gemeinde aus dieser Einrichtung von Schulärzten erwachsen, sind mit ungefähr 4000 Kronen veranschlagt.

In Klagenfurt (Kärnten) wurden bei Beginn des Schuljahrs 1905/06 sämtliche neu eingetretene Knaben und Mädchen auf ihre körper-

liche und geistige Eignung schulärztlich untersucht. Die Notwendigkeit dieser Untersuchungen ergibt sich aus der Tatsache, daß eine große Zahl der Kinder mit physischen oder geistigen Defekten behaftet ist, die sie außerstande setzen, dem normalen Unterricht in entsprechender Weise zu folgen. Die Defekte bleiben dem Lehrer lange verborgen, so daß häufig nicht die notwendige Rücksicht darauf genommen wird. Weiter bilden solche Kinder ein bedeutendes Hemmnis für den normalen Fortgang des Unterrichts. Der Stadtschulrat plant deshalb die Errichtung einer Förderklasse, in der jene Kinder vereinigt werden sollen. Aus dem Bericht, den Dr. Teuber dem Gemeinderat erstattete, seien folgende Daten erwähnt: Untersucht wurden 415 Schulkinder, davon 197 Knaben und 218 Mädchen. Zum Zwecke der Durchführung einer einheitlichen Untersuchung sowie zur Erleichterung statistischer Arbeiten wurde ein Schülerkataster für jede einzelne Klasse angelegt, der für jeden einzelnen Schüler einen Gesundheitsschein als loses Blatt enthält. Ein solcher Gesundheitsschein enthält außer dem Nationale des Kindes: Körpergröße, Körpergewicht, Körperkonstitution (gut, mittel, schlecht), Abnormitäten auf dem Gebiete des Knochensystems (Rhachitis, sonstige Erkrankungen oder Mißbildungen), Abnormitäten der Augen, der Ohren, der Sprache, der Körperoberfläche, Erkrankungen während der Schulzeit. Die Rückseite des Gesundheitsscheines ist für schulärztliche Mitteilungen an die Behörden, Eltern oder deren Stellvertreter bestimmt. Das Ergebnis der Untersuchung war im wesentlichen folgendes: Der Körperkonstitution nach konnten 161 Schüler (38,79 Proz.) als gut, 214 Schüler (51,90 Proz.) als mittel und 40 Schüler (9,63 Proz.) als schlecht bezeichnet werden. Die häufigste Abnormität betraf das Knochensystem, nämlich die Rhachitis, die bei 35 Knaben (8,43 Proz.) und bei 23 Mädchen (5,54 Proz.) konstatiert wurde. Verkrümmungen der Wirbelsäule kamen bei 6,74 Proz., andere rhachitische Erscheinungen bei 7,44 Proz. der untersuchten Schulkinder vor. An Augenerkrankungen litten 10,12 Proz. der Untersuchten, an eitriger Mittelohrentzündung 3,61 Proz. Abnormitäten auf dem Gebiete der Körperoberfläche wurden an 41 Schülern (9,87 Proz.) wahrgenommen. Ausgesprochen geistiger Schwachsinn wurde an Schülern zugleich in Kombination mit einer schlechten Körperentwicklung gefunden. Wegen schlechter Körperkonstitution stellte der untersuchende Arzt in 3 Fällen den Antrag auf Befreiung vom Schulbesuch bis zu Beginn des nächsten Jahres.

Die schulärztlichen Untersuchungen werden nunmehr jedes Jahr stattfinden, und zwar so, daß immer die neu eintretenden und die bereits in früheren Jahren untersuchten Kinder neuerlich untersucht werden, im nächsten Schuljahr demnach die Kinder der ersten und zweiten Klasse.

Ähnliche Einrichtungen wurden bereits auch in andern österreichischen Provinzstädten getroffen.

Der ungarische Unterrichtsminister Georg Lukacs ließ ein Statut ausarbeiten, wonach die Einführung von Schulärzten auf die Elementarklassen erstreckt erscheint. Die Schulärzte haben die Gesundheit der infolge der Schulpflicht zum Schulbesuch gezwungenen Kinder zu wahren und vor den mit dem Schulbesuch und dem Lernen verbundenen gesundheitlichen Gefahren zu schützen. Sie haben auch die Pflicht, die körperliche Entwicklung und den Gesundheitszustand der Kinder während der ganzen Dauer der Schulpflicht mit Aufmerksamkeit zu verfolgen und zu diesem Zwecke in den Schulen Untersuchungen vorzunehmen und entsprechende Verfügungen in Vorschlag zu bringen. Der Schularzt hat zu Beginn des Unterrichtsjahres sämtliche Schulen zu besuchen, bezüglich der Befreiung vom Turnen,

Gesang und Handarbeiten Vorschläge zu machen, die einzelnen Klassen öfters zu besuchen und im Notfall die erste Hilfe zu leisten. Der Schularzt bezieht eine jährliche Entlohnung von 40 Kronen pro Klasse. Das Statut wurde dem Ministerium des Innern und dem Landessanitätsrat behufs Begutachtung zugemittelt.

Am 1. Oktober 1905 zählte man in den 465 Volks- und Bürgerschulen Wiens 220021 Schüler und Schülerinnen, und zwar 108673 Knaben, 111348 Mädchen. Unter den Bezirken steht der Zahl nach obenan Ottakring mit 22665 Schulkindern, dann folgen Favoriten mit 20762, die Leopoldstadt mit 15879, Landstraße mit 14806, Rudolfsheim mit 14020, Hernals mit 13321, Margareten mit 12479, Brigittenau mit 11818, Meidling mit 11454, Floridsdorf mit 10548, Hietzing mit 10407 Schulkindern. Alle andern Bezirke haben unter 10000; die geringste Schülerzahl weist die innere Stadt auf (3514).

Der steiermärkische Landtag hat gegen die Errichtung neuer Knabenbürgerschulen Stellung genommen. Die Veranlassung hierzu bot die Wahrnehmung, daß der Besuch der Bürgerschulen seit 1885 infolge fortgesetzter Errichtung von Handwerkerschulen, gewerblicher Fortbildungsschulen und anderer Lehranstalten für Angehörige des Handelsstandes eine fühlbare Einbuße erlitt. Im Jahre 1900 sprach sich auch der Landesschulrat für Steiermark gegen jede Neueinrichtung von Bürgerschulen aus. Derzeit bestehen im Lande 12 Knabenbürgerschulen.

In Krain besteht dermalen eine einzige Bürgerschule, und zwar die von dem Wohltäter Martin Hotschewar gegründete vierklassige Bürgerschule mit deutscher Unterrichtssprache in Gurkfeld. Um dem Bedürfnis nach Ausgestaltung des Bürgerschulwesens zu genügen, sollen demnächst zwei neue Bürgerschulen errichtet werden, und zwar in Laibach und in Adelsberg.

Das Mehrerfordernis im Staatsvoranschlag für Kultus und Unterricht beträgt pro 1906: 2,275184 Kronen, wovon für den Unterricht allein 2068600 Kronen entfallen, und zwar: auf die Hochschulen 388129 Kronen, auf die Mittelschulen 852945 Kronen, auf die Studienbibliotheken 11094 Kronen, auf das gewerbliche Fortbildungswesen 545042 Kronen, auf das kommerzielle Bildungswesen 124500 Kronen auf die Speziallehranstalten 5698 Kronen, auf die Volksschulen 127355 Kronen, auf Stiftungen und Beiträge 13837 Kronen.

Trotz des ungünstigen Standes der Landesfinanzen in Böhmen (Defizit im Jahre 1906 gegen 15 Millionen Kronen) wurde für Schulzwecke ungefähr eine halbe Million Kronen bewilligt:

1. zur Durchführung des Gesetzes über die Aufbesserung der Bezüge der vor dem 1. Jänner 1903 in Versorgung getretenen Lehrerswitwen und Lehrerswaisen; es tritt mit 1. Jänner 1906 in Wirksamkeit und wird über 1000 Witwen eine namhafte Hilfe bieten;

2. zur Remunerierung jeder überzähligen Stunde der Seelsorgekatecheten (über 6 wöchentl. Stdn.) mit 1 Krone 20 Heller pro Stunde;

3. für die Erhöhung der Remunerationen von Handarbeitslehrerinnen von 40 Kronen jährlich auf 44 Kronen;

4. zur Ermöglichung des Anschlusses der Lehrer an Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht an den Landes-Lehrer-Pensionsfonds. Dies soll freilich nur ausnahmsweise gegen Nachzahlung der Pensionsbeiträge jenen Lehrern gestattet werden, die an sogenannten Ersatzschulen, die eine öffentliche Volksschule ersetzen müssen, wirken. Aus nationalen Gründen wird aber diesem Beschluß Mißtrauen entgegengebracht.

IV. Lehrerverhältnisse.

In den Lehrervereinen herrscht rege Tätigkeit. Der „Deutsche Landesverein" in Böhmen gewährt seinen Mitgliedern Rechtsschutz. Anläßlich der Gehaltsregulierung flossen der „Kaiser-Franz-Josef-Witwen- und Waisenstiftung aus Lehrerkreisen viele Tausende Kronen zu. Die Kranken-Unterstützungskasse des Deutschen Landesvereins zahlt bei einem Jahresbeitrag von 4 Kronen ein wöchentliches Krankengeld von 6 Kronen durch längstens 13 Wochen; er ist bestrebt, das Unfallversicherungswesen auszugestalten. Aus der Hilfskasse dieses Vereins wurden im Jahre 1904 Darlehen im Betrag von 943 256 Kronen 94 Heller und nicht rückzahlbare Unterstützungen im Betrage von 35 736 Kronen 26 Heller gewährt. Das Vermögen der Hilfskasse betrug Ende 1904: 191 046 Kronen 87 Heller.

Die Lehrmittelsammelstellen in Böhmen haben sich in den letzten Jahren besonders in dem westlichen Teil des Landes vermehrt und eine ersprießliche Tätigkeit entfaltet. Es bestehen dermalen in diesem Teil des Landes 18 Lehrmittelsammelstellen.

Aus dem gelegentlich der Hauptversammlung des Vereins zur Gründung eines Kurhauses in Karlsbad für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität erstatteten Tätigkeitsbericht für das verflossene Vereinsjahr ist zu entnehmen, daß der Verein 150 beitragende, 777 ständige und 19 gründende, zusammen 946 Mitglieder, zählt. Davon waren im Jahre 1905 69 Mitglieder zur Kur in Karlsbad, 29 aus dem Deutschen Reich und 40 aus Österreich, denen die Vereinsbenefizien gewährt wurden. Das Vereinsvermögen beträgt zurzeit 39234 Kronen. Aus den Vereinssatzungen sei folgendes mitgeteilt: Die ständigen Mitglieder können beim Kurgebrauch unentgeltlich ärztliche Behandlung seitens des Vereinsarztes in Anspruch nehmen. Unbemittelte Mitglieder werden durch Vermittlung des Vorstandes fast immer von der Kur- und Musiktaxe befreit und erhalten auf persönliches Ersuchen bei der Kurverwaltung gegen Vorweisung der ärztlichen Ordination und der Mitgliedskarte Ermäßigung in den Bäderpreisen. Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität, die die ständige Mitgliedschaft erwerben wollen, und schon im ersten Jahr die Vereinsbenefizien beanspruchen, haben eine einmalige Einzahlung von 30 Kronen zu leisten.

Die Zweigvereine in Niederösterreich befaßten sich mit der Besprechung einiger wissenschaftlicher Themen, wie z. B.: „Über das Joachimstaler Uranpecherz und das Radium", „Über römische Fußbodenmosaiken", oder anderer aus dem Schatz der Volkskunde entnommenen Stoffe, wie z. B. „Das Osterei und seine Bedeutung im Volk". Von besonderem Interesse war der Vortrag über „Pädagogische Ansichten und Aussprüche Nietzsches „Zarathustra" mit den Nachweisen, welche dieser Ansichten mit jenen der modernen Pädagogik übereinstimmen und welche von ihnen abweichen.

Im Mai wurde in den Zweigvereinen wie auch in der Vereinszeitschrift Friedrich von Schillers 100. Todestag gefeiert.

Unter den Aufsätzen, die das Gebiet der Erziehung fürs Leben betreffen, sind hervorzuheben: „Die Brücke" (zum Ufer des Lebens), die Aufforderung an Lehrer und Erzieher, in der täglichen Betätigung des Gelernten, auch auf dem Gebiet der Handfertigkeit, den Übergang ins Leben zu erleichtern, ferner „Der Lehrer im Dienst der Friedensidee", die Forderung, im Geschichtsunterricht keine Gelegenheit zu versäumen,

um den Frieden und die von ihm abhängenden Segnungen der Kultur als das Erstrebenswerte hinzustellen. Durch einen Abdruck aus den „Präparationen" Scharrelmanns wird auf diesen Pädagogen, den Verfasser der Schrift „Weg zur Kraft", hingewiesen. Die angeführte Probe weckte den Wunsch, das Buch selbst kennen zu lernen. Nach mehrjähriger Trennung hat sich die Lehrerschaft Steiermarks wieder vereint. Das Organ des neuen Bundes ist die „Pädagogische Zeitschrift". In den Bezirkslehrerkonferenzen wurde überall das Thema behandelt: „Die Erziehung der Jugend zur Achtung der Autorität".

Die Delegierten der Lehrerschaft Krains (40 an der Zahl) kamen am 4. September 1905 in Laibach zu ihrer ersten und letzten Sitzung zusammen, denn sie gaben durch einen aus ihrer Mitte die Erklärung ab, an den Verhandlungen der Landes-Lehrerkonferenz so lange nicht teilnehmen zu wollen, bis die Gehalte der Lehrerschaft Krains geregelt werden. Die deutschen Lehrer Mährens gehen in der Forderung einer Reform der Lehrerbildung mit den tschechischen Lehrern gemeinsam vor. Zugunsten der Umgestaltung der Lehrerbildung fand im Juli 1905 in Brünn eine Kundgebungsversammlung statt. Die Leitgedanken gab ein Prager Hochschullehrer. Sie decken sich mit den bekannten Forderungen in dieser Hinsicht. Besonders betont wurde, die Lehrerbildung solle Privatanstalten, vor allem Klöstern, nicht anvertraut werden.

Das Ministerium für Kultus und Unterricht bewilligte, daß im Schuljahr 1905—1906 an der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Brünn ein Bürgerschullehrkurs mit deutscher Unterrichtssprache für folgende Lehrgegenstände abgehalten werde: Freihandzeichnen, Naturlehre, geometrisches Zeichnen und Mathematik, ferner ein ganzjähriger Fortbildungskurs für Lehrer im Zeichnen nach freieren Methoden mit deutscher Unterrichtssprache am Kommunalgymnasium in Mähr.-Ostrau.

Die deutsche Landes-, Obst-, Wein- und Gartenbaugesellschaft in Brünn veranstaltete im August 1905 in ihrem pomologischen Institut einen Obstbaukurs für Lehrer und Lehrerinnen an deutsch-mährischen Volks- und Bürgerschulen.

Nach dem Status vom Jahre 1895 betrug die Zahl der definitiv angestellten Lehrer und Lehrerinnen in Niederösterreich ohne Wien 2896. Bis zum Jahre 1905 ist die Zahl auf 3548 angewachsen. Direktoren und Lehrer an Bürgerschulen zählte man in Niederösterreich im Jahre 1895 deren 160, im Jahre 1905 um 93 Proz. mehr. Die Zahl der Bürgerschullehrerinnen stieg von 7 auf 28; die Zunahme der Oberlehrer und Volksschullehrer beträgt 214 (2039 auf 2253), die Zahl der Volksschullehrerinnen erhöht sich von 147 auf 207, die der Unterlehrer und Unterlehrerinnen von 543 auf 847. Die Zunahme sämtlicher Lehrkräfte betrug 32,5 Proz.

Die Zahl der Lehrerinnen in Galizien ist in steter Zunahme begriffen. Nach einer vom galizischen Landeslehrerverein dem Landtag überreichten Petition befanden sich im Bezirk Bobrka im Jahre 1880 zweiundvierzig Lehrer und drei Lehrerinnen, im Jahre 1904 hingegen neunundsiebzig Lehrer und einhundertundvier Lehrerinnen; im Bezirk Bochnio 1880 vierzig Lehrer und zwölf Lehrerinnen, 1904 siebenundachtzig Lehrer und einhundertneununddreißig Lehrerinnen; im Bezirk Grodek 1880 achtundzwanzig Lehrer und fünf Lehrerinnen, 1904 dreißig Lehrer und siebenundsechzig Lehrerinnen; im Bezirk Przemysl 1880 achtundvierzig Lehrer und fünf Lehrerinnen, 1904 fünfundachtzig Lehrer und einhundertund-

zwei Lehrerinnen; im Bezirk Zolkiew 1880 vierundfünfzig Lehrer und acht Lehrerinnen, 1904 zweiundvierzig Lehrer und vierundachtzig Lehrerinnen.

162 weibliche Lehrkräfte wirken als Titular-Schulleiterinnen an einklassigen gemischten Volksschulen mit 2 Lehrkräften, 27 Lehrerinnen an zweiklassigen gemischten Schulen als provisorische und 19 Lehrerinnen als definitive Schulleiterinnen.

In der Hauptversammlung des Wiener Lehrerhausvereins am 21. Mai 1905 wurde unter anderm mitgeteilt: Die Lotterie zugunsten der unverschuldet in Not geratenen Mitglieder ergab einen Reinertrag von 55500 Kronen. Die Inangriffnahme des Lehrerhausbaues ist zur Tat geworden. Der Gesamtumsatz der Wirtschaftsabteilung mit 10715 Mitgliedern betrug 2055369 Kronen 81 Heller, der erzielte Rabatt 105066 Kronen 75 Heller; außerdem kommen den Mitgliedern bedeutende Preisermäßigungen beim Eintritt in Theatern, Ausstellungen, bei Eisenbahnen und anderen Verkehrsmitteln, beim Bezug von Zeitungen usw. zugute.

Die mit 5 Proz. verzinsten Anteilseinlagen in der Spar- und Darlehnskasse erreichten die Höhe von 1321650 Kronen, die 4 prozentigen Spareinlagen den Betrag von 241658 Kronen 87 Heller.

In der Versicherungsanstalt belief sich die Summe der versicherten Kapitalien auf 777099 Kronen, die der versicherten jährlichen Renten auf 6758 Kronen, die Summe des versicherten wöchentlichen Krankengeldes auf 6517 Kronen und die Summe der Abteilungsfonds auf 213093 Kronen 37 Heller.

Zu Unterstützungen und für gemeinnützige Zwecke wurden 7191 Kronen 1 Heller verwendet, und zwar 3868 Kronen 1 Heller zu Unterstützungen und Aushilfen, 1000 Kronen zu 10 Studienbeiträgen à 100 Kronen für Söhne von Mitgliedern, 1000 Kronen der Kaiser-Jubiläums-Widmung für notleidende Mitglieder, 823 Kronen Zinsen des Lotterieerträgnis-Unterstützungsfonds und 500 Kronen als zweiter Beitrag zur Errichtung eines Rekonvaleszentenheims; endlich gelangten zwei ganze und zwei halbe Freiplätze im Kurort Lesina zur Ausschreibung.

Im verflossenen Sommer wurden 29 Schulausflüge veranstaltet. Von den 10 Ortsgruppen errichteten jene in St. Pölten und Graz Schülerheim und erbaute diese im Vorjahre hierfür ein eigenes Haus.

Der I. allgemeine Beamtenverein der österreichisch-ungarischen Monarchie hat auch im Jahre 1905 an mittellose heilbedürftige Mitglieder Kur-Stipendien verliehen. Unter den 247 Gesuchstellern befanden sich 90 Lehrer, von denen 58 mit Kur-Stipendien im Gesamtbetrage von 6390 Kronen und 7 überdies mit Freiplätzen beteilt wurden. Die Lehrerschaft erscheint somit in ganz besonderem Maß berücksichtigt.

Die Unterstützungen des genannten Vereins, die den Lehrerfamilien im Schuljahr 1904—1905 zugewendet wurden, verteilen sich folgendermaßen:

Niederösterreich 1580 Kronen, Oberösterreich 860 Kronen, Salzburg 520 Kronen, Steiermark 500 Kronen, Kärnten 220 Kronen, Küstenland und Dalmatien 180 Kronen, Böhmen 13820 Kronen, Mähren 2200 Kronen, Schlesien 1060 Kronen, Galizien 120 Kronen, Bukowina 440 Kronen, Ungarn 880 Kronen, Kroatien und Slawonien 340 Kronen.

Der Landtag in Kärnten beschloß in der Sitzung vom 17. November 1905 die Lehrergehalte in folgender Weise zu regulieren:

a) Stammgehalt der Volksschullehrer 1200, 1400, 1600, 1800, 2000 Kronen; Volksschullehrerinnen 1000, 1150, 1300, 1450, 1600 Kronen; Unterlehrer und Unterlehrerinnen 800 Kronen; Bürgerschullehrer 2000, 2200 Kronen; Bürgerschullehrerinnen 1600, 1800 Kronen;

b) Einteilung in Gehaltsstufen. Von den definitiven Volksschullehrern und Volksschullehrerinnen kommen je 25 Proz. in die 1. und 2., 20 Proz. in die 3. und je 15 Proz. in die 4. und 5. Gehaltsstufe; von den definitiven Bürgerschullehrern und Bürgerschullehrerinnen $^2/_3$ in die 1. und $^1/_3$ in die 2. Gehaltsstufe.

c) Vorrückung in die höheren Gehaltsstufen: Befriedigende Dienstleistung, günstiger Unterrichtserfolg trotz schwieriger Verhältnisse, Befähigung für die Erteilung des Fortbildungsunterrichts und günstiger Erfolg dieses Unterrichts, Verdienste um das Volksbildungswesen, ersprießliche Tätigkeit in der Gemeinde.

d) Dienstalterszulagen nach je 5 Dienstjahren unterbleiben in dem Fall, als durch ein Disziplinarerkenntnis die Hinausschiebung dieser Zulage ausgesprochen wurde.

An Dienstalterszulagen beziehen Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen 6 à 200 Kronen, Bürgerschullehrer und Bürgerschullehrerinnen 3 à 200 Kronen und 3 à 300 Kronen.

e) Die Schulgemeinden haben angemessene Wohnungen beizustellen oder ein entsprechendes Quartiergeld zu bezahlen. Hierüber werden besondere Vorschriften erlassen.

f) Ortszulagen werden nicht mehr gewährt.

g) Die Funktionszulagen der Schulleiter sind neu zu regeln und ohne Schädigung erworbener Rechte nicht mehr in die Pension einzurechnen.

h) Das Disziplinarverfahren ist neu zu regeln.

Der Landtag in der Bukowina hat ein neues Lehrerpensionsgesetz angenommen. Die wesentlichen Bestimmungen des neuen Gesetzes sind 35 Dienstjahre, vom Tage der Lehrbefähigungsprüfung an gerechnet. Der geringste Ruhegenuß beträgt 800 Kronen, die man nach 10jähriger Dienstzeit erhalten kann. Zufolge des Gesetzes vom 25. Juli 1905 sind auch die Handarbeitslehrerinnen Steiermarks pensionsberechtigt. Das Minimum der Pension beträgt 180 Kronen, das Maximum 800 Kronen. Der Landesschulrat kann mit Zustimmung des Landesausschusses bei besonderer Rücksichtswürdigkeit eine Erhöhung des normalmäßigen Ruhegenusses bis zur Höhe der letzten Jahresremuneration, jedoch nicht über den Betrag von 300 Kronen, bei andauerndem Siechtum eine solche Erhöhung bis 800 Kronen eintreten lassen.

Der Landtag in Salzburg gedachte in der letzten Session (Oktober 1905) auch der Handarbeitslehrerinnen durch einen auf deren Besserstellung gerichteten Beschluß. Diesem zufolge gelten vom 1. Jänner 1908 folgende Normen: Die Remuneration der ungeprüften Handarbeitslehrerinnen — ohne Unterschied des Domizils — wird pro Jahr und wöchentliche Stunde auf 30 Kronen, die der geprüften auf 45 Kronen erhöht. Die Volksschullehrerinnen, die über das Ausmaß der Pflichtstunden den Handarbeitsunterricht erteilen, erhalten für jede wöchentliche Stunde pro Jahr 35 Kronen.

Eine Zusammenstellung der Beitragsleistungen der Lehrer zum Pensionsfonds ergibt: Die einmaligen Beitragsleistungen betragen in Böhmen, Dalmatien, Galizien, Görz und Gradiska, Istrien, Kärnten, Krain, Steiermark, Salzburg und Vorarlberg 20 Proz., in Mähren

20 Proz. vom ersten Gehalt und jeder Aufbesserung, in Oberösterreich 10 Proz. vom ersten Gehalt und 8 Proz. von jeder Gehaltserhöhung, in Tirol 10 Proz. und 30 Proz., in der Bukowina 10 Proz. und 33⅓ Proz. in Niederösterreich. Die fortlaufenden Beiträge belaufen sich in Böhmen, Mähren, Tirol, Steiermark, Salzburg und in der Bukowina auf 3 Proz., in Niederösterreich auf 2½ Proz., in Triest auf 3½ Proz. des Gehalts, in den übrigen Ländern auf 2 Proz. des Gehalts und Quartiergelds.

Die Entscheidungen des Wiener Bezirksschulrats über die Einreihung der Lehrer und Lehrerinnen Wiens in die Gehaltsstufen nach dem im vorjährigen Jahresbericht mitgeteilten Lehrergehaltsgesetz haben in den Lehrerkreisen allgemeine Enttäuschung hervorgerufen, und eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrpersonen hat deshalb den Rekursweg betreten.

V. Schulverwaltung.

Mit der Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 29. September 1905 wurde eine „definitive Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen" erlassen. Sie ist ihrem Wesen nach eine Durchführungsverordnung zum Reichsvolksschulgesetz und zu den betreffenden Reichs- und Landesgesetzen und verfolgt den Zweck, in einer für alle Länder mit Ausnahme Galiziens, das eine eigene Schul- und Unterrichtsordnung erhalten wird, geeigneten einheitlichen und systematischen Form alles festzustellen und zu regeln, was zur inneren Ordnung der Volksschule gehört und den Dienst an ihr betrifft.

Die definitive Schul- und Unterrichtsordnung ist umfangreicher als die provisorische aus dem Jahre 1870; jene enthält 223, diese nur 83 Paragraphen.

Das Material ist in vier Hauptstücke, die von der allgemeinen Volksschule, von der Bürgerschule, vom Privatunterricht und von der Kinderfürsorge handeln, eingereiht.

Das erste Hauptstück zerfällt in elf Abschnitte über die Einrichtung der Volksschule, die Schulpflicht, die Aufnahme in die Volksschule, die Einreihung in die Klassenabteilungen und Gruppen, die Unterrichtszeit und die Ferien, den Schulbesuch, die Schulzucht, die Klassifikation und die Zeugnisse, die Lehrkräfte, die Rechte und Pflichten des Schulleiters und über die Lehrerkonferenz.

In der Verordnung findet man alles, was an neuen Bestrebungen auf dem Gebiet des Volksschulwesens zu verzeichnen ist, wenigstens in der Form von Anregungen berücksichtigt. So ist gleich im § 6 die für Österreich neue Anregung zur Errichtung eigener Hilfs- und Förderklassen für nicht vollsinnige oder schwach veranlagte Kinder an Volksschulen enthalten. Insbesondere die nach dem Mannheimer System eingerichteten Förderklassen, in denen durch Krankheit oder schwächere Veranlagung zurückgebliebene Kinder zum Aufsteigen in höhere Klassen vorbereitet werden, verdienen Beachtung seitens der maßgebenden Faktoren in größeren Schulzentren, weil sie geeignet sind, die bei uns mancherorts bedeutende Zahl von Repetenten herabzudrücken. Die Hilfsklassen

sollen wieder für eigene Institute zum Unterricht nicht vollsinniger Kinder an der Volksschule selbst Ersatz schaffen und so den Ärmsten der Armen, die in Instituten keinen Platz finden, das erreichbare Maß allgemeiner Bildung vermitteln. Beachtenswert sind auch die Hinweise auf die Vorteile der Suppenanstalten und eigenen Schulküchen (§§ 213 und 159), sowie die Erwähnung der bei uns noch so wenig verbreiteten Schulärzte (§ 69).

Die Bestellung eigener Schulärzte wird zwar in der Verordnung nicht gefordert, doch der Umstand, daß mit deren Vorhandensein gerechnet wird, läßt darauf schließen, daß sich die Unterrichtsverwaltung mit der Regelung dieses bisher vernachlässigten Zweiges der öffentlichen Sanitätspflege beschäftigt.

Als beachtenswerte Neuerung ist auch die Ermächtigung zur Einführung des ungeteilten Vormittagsunterrichts, verbunden mit der Einschaltung von Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden, hervorzuheben (§§ 60 und 62). Für die allgemeine Einführung dieser Einrichtung ist auf dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg mancher erfahrene Arzt und Pädagoge eingetreten. Da jedoch bisher in der Praxis wenig Erfahrungen darüber gesammelt werden konnten, ist es begründet, daß die Einführung des ungeteilten Vormittagsunterrichts vorläufig nur fallweise erlaubt ist und an ziemlich strenge Voraussetzungen geknüpft wird. Ebenso verdient das vierte Hauptstück der Verordnung, das von der Kinderfürsorge handelt, besonders beleuchtet zu werden. Die Bestimmungen dieses Hauptstücks verwirklichen zusammen mit der an anderen Stellen der Verordnung vorgeschriebenen Anrufung des Pflegschaftsgerichts gegen pflichtvergessene Eltern (§§ 67, 193 und 205) und mit der angeordneten Erhebung der Vormundschaftsbehörde unehelicher und verwaister Kinder bei der Aufnahme in die Schule sowie mit der Verpflichtung des Schulleiters, alle Kinder, für die kein Vormund bestellt ist, dem Vormundschaftsgericht anzuzeigen (§ 40), in wohldurchdachter und streng gegliederter Weise die Leitsätze dieser menschenfreundlichen, auf die Heranziehung öffentlicher Gewalten zur Mitwirkung gerichteten Bewegung.

Solange wir kein eigenes Erziehungs- und Fürsorgegesetz nach dem Muster des Deutschen Reiches besitzen, werden allerdings viele Bestrebungen der Schule zur Sicherung des geistigen und körperlichen Wohles des Kindes beizutragen, ebenso wie die von der Justizverwaltung vor kurzem angefachte lebhafte Tätigkeit der Gerichte auf diesem Gebiet an der Kostenfrage scheitern, denn die ohnehin schon stark in Anspruch genommene Privatwohltätigkeit wird schwerlich imstande sein, überall beizuspringen, wo die Heimatgemeinde nicht aushelfen will oder kann. Allein die Heranziehung des Pflegschaftsgerichts zum Einschreiten gegen pflichtvergessene Eltern, gegen welche die der Schule zu Gebote stehenden Zwangsmittel nicht ausreichen, und die Unterstützung der Gerichte durch die Schule in allen das Wohl des Kindes betreffenden Vorkommnissen sind allein imstande, in einzelnen Fällen für das Kind schätzenswerte Vorteile mit sich zu bringen. Die übrigen Bestimmungen der Verordnung sind streng fachlicher Natur; es sollen nur jene erwähnt werden, die allgemeines Interesse erregen dürften.

Nach dem ersten Abschnitt des ersten Hauptstücks über die Einrichtung der Volksschule können an dieser neben den im Reichsvolksschulgesetz bereits aufgezählten verbindlichen Lehrgegenständen auch der Unterricht in einer anderen Landessprache, im Violinspiel und in den

Handfertigkeiten, ferner die Arbeiten im Schulgarten eingeführt werden (§ 12).

Letzterer Unterrichtszweig erfreute sich wohl in einzelnen Gegenden schon jetzt einer warmen Pflege, allein es fehlten bisher nähere Vorschriften darüber. Diese sollen nun geschaffen werden (§ 13).

Daß an der Volksschule auch die Jugendspiele zu pflegen und Spielplätze zu errichten sind, ist wärmstens zu begrüßen; doch fehlen nähere Bestimmungen darüber, auf wessen Kosten dies geschehen soll. Diese Bestimmungen müssen eben nach dem System unserer Volksschulgesetze erst im Gesetzgebungswege geschaffen werden.

Im Abschnitt über die Schulpflicht und über die Aufnahme in die Volksschule wird versucht, durch Sonderung der Schulmatrik vom Schulkatalog eine doppelte strenge Kontrolle über alle im schulpflichtigen Alter stehenden Kinder anzubahnen. Doch enthält die Verordnung in dieser Hinsicht nur Grundsätze und überläßt die eingehende Regelung den Landesschulräten auf Grund der Landesgesetze und der lokalen Verhältnisse.

Die Vorschriften über die Einreihung der Kinder in die Klassen, Abteilungen und Gruppen bedeuten einen Fortschritt gegenüber den bisherigen Bestimmungen. Bisher wurden die Kinder am Ende des Schuljahrs wohl in der Schulnachricht zum Aufsteigen in die nächst höhere Klasse oder Abteilung als reif erklärt, allein bei der Einreihung des Kindes zu Beginn des folgenden Jahres war der Lehrkörper, hauptsächlich wenn das Kind in eine andere Schule kam, nicht verpflichtet, sich daran zu halten; er konnte ohne Rücksicht auf dieses Urteil „nach den obwaltenden Verhältnissen" vorgehen. Nunmehr wird die Schulnachricht einen Anspruch auf eine bestimmte Einreihung des Kindes begründen; wenn das Kind in der Schulnachricht für eine bestimmte Klasse reif erklärt wird, muß es im nächsten Jahre in diese Klasse auch eingereiht werden (§ 46). Gleiche Rechte werden auch den Prüfungszeugnissen zu Hause unterrichteter Kinder zukommen (§§ 46 und 206).

Im Abschnitt „Von der Unterrichtszeit und den Ferien" werden in der Verordnung, soweit die Landesgesetze nicht abweichende Bestimmungen enthalten, die zweimonatlichen Hauptferien auch an Landschulen eingeführt. Dadurch wird eine Ungleichheit beseitigt, die längst nicht mehr berechtigt war, daß nämlich die Kinder auf dem Lande nur sechswöchentliche Ferien genießen, während für die Kinder in einigen bevorzugten Städten zwei Monate eingeführt sind. Befinden sich neben der Volksschule höhere Schulen im Ort, fallen die Ferien aller Schulen zusammen; auf dem Lande richten sie sich aber nach den Ortsverhältnissen und können im Abschnitte innerhalb des Schuljahrs verteilt werden. Wenn es sich um dringende Feldarbeiten handelt, bei denen die Kinder mitarbeiten sollen, kann sogar der Ortsschulrat den Beginn der Ferien bestimmen (§ 54 und § 55). Diese Vorschrift bringt der Landbevölkerung große Vorteile; hoffentlich wird sie auch dazu beitragen, den unleidlichen Zustand endgültig zu beseitigen, daß zur Zeit dringender Feldarbeiten die Schule auch ohne Ferien einfach leer stand.

Bei der Bestimmung der Tagesstunden für den Unterricht kann den Ortsschulverhältnissen vollständig entsprochen werden; auch dem jugendlichen Alter ist Berücksichtigung gesichert (§ 59 bis 61).

Um pflichtvergessene Eltern, die den Schulbesuch ihrer Kinder ver-

nachlässigen, zur Erfüllung ihrer Pflichten zu verhalten, ist es der Schule erlaubt, wenn die Schulversäumnisstrafen nichts fruchten sollten, das Eingreifen des Pflegschaftsgerichts anzurufen (§ 67).

Bemerkenswert ist der Abschnitt über die Schulzucht, in dem die erziehliche Aufgabe der Volksschule eine genaue Umschreibung und sachliche Ausführung findet (§ 71). Die geltende Auffassung von den Aufgaben der Volksschule in Österreich kommt daher in der Form zum Ausdruck, daß die Lehrer angewiesen werden, die Kinder neben der Liebe zum gemeinsamen Vaterland auch zur Liebe zum angestammten Volkstum und zur nationalen Duldsamkeit anzuleiten.

Ob der Schule genügende Mittel eingeräumt werden, die Erreichung der ihr gesteckten Ziele auch beim Widerstand der Eltern zu erzwingen, wird der Erfolg lehren. Mit strengeren Schulstrafen allein wäre jedenfalls nicht geholfen. Es ist daher zu begreifen, daß eine Verschärfung der Schulstrafen nicht Platz greift, daß insbesondere das Verbot der körperlichen Züchtigung auch weiterhin aufrecht bleibt. Die Verordnung weist dem Lehrer andere Wege, um zu einer guten Schulzucht zu gelangen; sie verpflichtet ihn zur angelegentlichsten Pflege des Verkehrs mit dem Elternhaus, ratet zur Veranstaltung von Elternabenden und weist ihn an, sich auf jede Weise um das Vertrauen der Eltern zu bemühen (§ 120). Anderseits stellt sie dem Lehrer aber die Mitwirkung des Elternhauses, die Unterstützung der Schulbehörden, des Gemeindevorstands, dem die Handhabung der Ortspolizei zukommt, und des Pflegschaftsgerichts in Aussicht (§ 82 bis 85 und 214).

Daß in eigens eingerichteten Disziplinarklassen, ferner in den Schulen der Erziehungsanstalten, Rettungshäusern und Besserungsanstalten für verwahrloste Kinder schärfere Disziplinarmittel, unter Umständen wohl auch die körperliche Züchtigung eingeführt werden können, ist eine dem Zwecke und dem tatsächlichen Bedürfnis dieser Einrichtungen und Anstalten entsprechende Maßregel (§ 82). Was insbesondere die Disziplinarklassen anbelangt, so muß die Verweisung des Kindes in eine solche Klasse an strenge Voraussetzungen geknüpft werden und mit besonderen Kautelen umgeben sein. Dem Lehrer allein könnte man die Entscheidung nicht überlassen, schon deshalb nicht, weil ihn dadurch eine große Verantwortung treffen würde. Eher wäre das Pflegschaftsgericht berufen, bei der Entscheidung mitzuwirken.

In dem Abschnitt „Von der Klassifikation und den Zeugnissen" wird die für das Betragen, den Fleiß und die äußere Form der schriftlichen Arbeiten an Bürgerschulen nach dem Muster der Mittelschule eingeführte Notenskala auch für allgemeine Volksschulen vorgezeichnet; für den Fortgang wird dagegen die bisherige Notenskala beibehalten, um eine einschneidende Änderung des Hergebrachten zu vermeiden, während an Bürgerschulen seit dem Jahre 1903 die Notenskala der Mittelschulen gilt (§§ 87 und 170). Eine wesentliche Erleichterung bringt den Lehrern die Bestimmung, daß im ersten Vierteljahre der Fortgang der Kinder der ersten Unterrichtsstufe in allen Gegenständen gemeinsam mit einer Note zu klassifizieren ist. Dadurch wird dem Lehrer Zeit gelassen, die Kinder kennen zu lernen und ihre Kenntnisse erst nach einiger Vertiefung des Stoffes zu individualisieren.

Die in der früheren Schul- und Unterrichtsordnung beibehaltenen Schlußprüfungen, ein längst überlebtes Erbstück aus der Zeit der politischen Schulverfassung, sind in der neuen Verordnung weggeblieben.

Die Bestimmung, daß zum Druck der Schulnachrichten auch das

in den k. k. Schulbücherverlägen vorrätige, mit dem kaiserlichen Adler im Unterdruck versehene gleichartige Zeugnispapier zu verwenden ist, wird die Schulnachricht, die schon längst als ein Zeugnis aufgefaßt und behandelt wird, und nun auch mit den Rechtsfolgen eines Zeugnisses ausgestattet wird, dem Zeugnis auch äußerlich gleichstellen (§ 103).

Der umfangreiche Abschnitt über die Lehrkräfte behandelt zuerst systematisch auf gesetzlicher Grundlage die Befähigung zum Lehramt und den Vorgang bei der Anstellung der Lehrer. Bemerkenswert ist die Bestimmung, daß die Landesschulbehörde vor jeder definitiven Besetzung einer Lehrstelle an einer Mädchenschule festsetzen kann, ob die Lehrstelle mit einer weiblichen oder mit einer männlichen Lehrkraft zu besetzen, oder ob die Bewerbung den Lehrkräften ohne Unterschied des Geschlechts offen zu halten ist, welche Entscheidung dann bei der folgenden Ernennung beobachtet werden muß. Diese Bestimmung dürfte den richtigen Weg zur Entwirrung jener Schwierigkeiten bieten, die bisher bei der Besetzung beinahe jeder solcher Stelle entstanden sind. Bisher wurde nämlich darüber, ob die erledigte Lehrstelle einer weiblichen oder einer männlichen Lehrkraft zu verleihen ist, meist erst dann entschieden, wenn schon über die Besetzung selbst zu entscheiden war. Dann wurde aber die objektive Entscheidung oft durch persönliche Rücksichten beeinträchtigt. Nunmehr wird die Frage nach dem Bedürfnis der Schule noch vor der Konkursausschreibung erwogen und ausgetragen werden, so daß dann bei der Besetzung der Stelle nur die Würdigkeit der Bewerber entscheiden wird.

Ebenso präzise, wie bezüglich der übrigen Lehrkräfte, wird die Stellung der Religionslehrer auf streng gesetzlicher Grundlage geregelt (§ 129).

Durch die Ausschließung der Hospitanten oder sogenannten Schulpraktikanten von der Erteilung des Unterrichts wird endlich einem in einzelnen Orten eingebürgerten Übel begegnet, daß sich Lehramtskandidaten in dieser Form auf die Lehrbefähigungsprüfung vorbereiteten, während das Gesetz hierzu eine Verwendung im praktischen Schuldienst, also die Verwendung als vollbeschäftigter Lehrer fordert (§ 130).

Im zweiten Hauptstück sind alle Anordnungen enthalten, die für die Bürgerschule abweichend von der allgemeinen Volksschule getroffen werden. Sie betreffen das Zustandekommen des Lehrplans für jede einzelne Bürgerschule unter Mitwirkung aller maßgebenden lokalen Faktoren, die Aufnahmebedingungen, die Halbjahrs- und Entlassungszeugnisse sowie die Stellung der Direktoren und Fachlehrer. Die Bestimmungen schließen sich an die Vorschriften der Erlässe über die Reorganisation der Bürgerschule genau an und enthalten nur die Neuerung, daß die Schulnachrichten an Bürgerschulen nunmehr gänzlich entfallen. An ihre Stelle treten im Bedarfsfall einfache Auszüge aus dem Klassenkatalog, die den Eltern übermittelt werden.

Der Lehrstoff der Bürgerschule kann durch Einführung des unverbindlichen Unterrichts in den Handfertigkeiten, in der Haushaltungsstunde, in der Stenographie und im Maschinenschreiben erweitert werden.

An Mädchenbürgerschulen ist den Schülerinnen auch Gelegenheit zu geben, an den Beschäftigungen und Spielen eines Kindergartens teilzunehmen. Wo eine eigene Schulküche eingerichtet ist, können die Schülerinnen beim Unterricht in der Haushaltungsstunde auch in den Küchenarbeiten unterwiesen werden.

Den Bürgerschullehrern bringt die neue Verordnung den Titel „Fachlehrer" und „Klassenvorstand", ferner eigene Konferenzen für die besonderen Angelegenheiten der Bürgerschule, wenn sie mit einer allgemeinen Volksschule unter einer gemeinsamen Leitung steht.

Die von den Bürgerschullehrern oft erhobenen Forderungen nach besonderen Bestimmungen über die zulässige Schülerzahl in den einzelnen Bürgerschulklassen, über die Notwendigkeit der Errichtung von Parallelklassen, wenn einzelne Klassen überfüllt sind, und über die Zahl der Lehrstellen bei der Errichtung von Parallelklassen sowie über die Lehrverpflichtung der Fachlehrer werden in der Verordnung selbst wohl nicht berücksichtigt, weil hierzu eine Änderung der gesetzlichen Grundlagen der Verordnung notwendig wäre, in dem Einführungserlaß aber als berechtigt bezeichnet. Es wäre wünschenswert, daß diese Anregung bei den Schulerhaltern nicht unbeachtet bleibe.

Das dritte Hauptstück behandelt in zwei Abschnitten, die den Privatlehranstalten und dem häuslichen Unterricht gewidmet sind, alle den Privatunterricht betreffenden Fragen.

Beachtenswert ist im ersten Abschnitt die den konfessionellen Privatschulen eingeräumte Berechtigung, für den Religionsunterricht und die religiösen Übungen andersgläubiger Schüler nicht vorsorgen zu müssen. Diese Bestimmung beruht auf den Vorschriften des § 4 und 5 des Gesetzes vom 25. Mai 1868 über das Verhältnis der Schule zur Kirche, die eine solche Ausnahme rechtfertigen. Sonst müssen die Erhalter von Privatvolksschulen für den Religionsunterricht aller aufgenommenen Kinder vorsorgen. Aber auch die konfessionellen Privatschulen müssen die Religionsnoten andersgläubiger Schüler auf Grund der Zeugnisse auswärtiger Religionslehrer in die Zeugnisse aufnehmen. Dadurch wird mancher Streitpunkt beseitigt werden.

Im zweiten Abschnitt über den häuslichen Unterricht werden für die Überwachung dieses Unterrichts strenge Vorschriften gegeben, die hoffentlich dazu beitragen werden, jeden Mißbrauch des Rechts, die Kinder zu Hause unterrichten zu lassen, hintanzuhalten. Genau geregelt werden ferner die jährlichen Prüfungen und die Entlassungsprüfungen der zu Hause unterrichteten Kinder. Den jährlichen Prüfungszeugnissen wird die Bedeutung zuerkannt, daß das Kind auf Grund dieses Zeugnisses in jene Klasse einer öffentlichen Volksschule eingereiht werden muß, für die es bei der Prüfung als reif erklärt wurde.

Für die Entlassungsprüfungen an Bürgerschulen und für die Prüfungstaxen gelten die gleichen Vorschriften, wie sie in dem Ministerial-Erlaß vom 12. Juni 1903 enthalten waren.

Im Unterrichtsausschuß des Abgeordnetenhauses wurde am 7. Juli 1905 folgender Beschluß gefaßt: „Die Regierung wird aufgefordert, in den Landtagen der im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern gleichlautende Gesetzentwürfe zur Regelung des Disziplinarverfahrens für die an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen angestellten Lehrer unter Zugrundelegung der Bestimmungen für Steiermark und für Mähren geltenden bezüglichen Gesetze einzubringen".

Die gesetzliche Regelung der 4. Bürgerschulklasse wird in allen Kronländern angestrebt. Man ist bemüht, durch Besprechung dieser Angelegenheit in den Tagesblättern die öffentliche Meinung für diese Sache zu gewinnen.

VI. Personalien.

Am 16. März 1905 verschied der frühere Religionsprofessor an der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Salzburg, Franz Anthaller im Alter von 85 Jahren und am 30. Mai 1905 Schulrat Anton Erben daselbst.

Die Zeitschrift des „Salzburger Lehrervereins" schreibt: „Mit Professor Anthaller schied nicht nur einer der edelsten Priester aus dem Leben, sondern auch ein hochverdienter Schulmann, ein aufrichtiger Freund der Lehrerschaft, ein tapferer Streiter für Recht und Wahrheit, ein eifriger Forscher und Gelehrter."

Er wirkte 35 Jahre an der Staats-Lehrerbildungsanstalt in Salzburg und betätigte sich auch schriftstellerisch; so veröffentlichte er in den Jahresberichten eine Reihe von Aufsätzen über die „Geschichte des Schulwesens in Salzburg". Besonderen Erfolg hatten seine Abhandlungen über „Franz Michael Vierthaler, der Salzburger Pädagoge".

Karl Wagner veröffentlichte in der Zeitschrift des „Salzburger Lehrervereins" (Nr. 5 von 1905) eine Biographie Anthallers.

Schulrat Erben wurde im Jahre 1864 Professor der Oberrealschule in Salzburg. Im Jahre 1869 begann er seine Tätigkeit als Bezirksschulinspektor für die Stadt Salzburg, welchen Beruf er durch drei Jahrzehnte treu erfüllte. In den Salzburger Gemeinderat berufen, arbeitete Erben mit großem Eifer für den Neubau eines Realschul- und Bürgerschulgebäudes am Gries, dessen Eröffnung im Jahre 1873 in Anwesenheit des damaligen Unterrichtsministers D. R. v. Stremayr erfolgte.

Unter seinen literarischen Arbeiten ist namentlich die Schrift über „Die Volksschulen der Stadt Salzburg in den Jahren 1869—1883" hervorzuheben.

C. Die Schweiz.

Von Schuldirektor **Ed. Balsiger** in Bern.

I. Die Förderung des Bildungswesens durch den Bund.

Im Berichtsjahr feierte das Polytechnikum in Zürich, die einzige vom Bund gegründete und geleitete höhere Lehranstalt der Schweiz, das Jubiläum des fünfzigjährigen Bestandes. Die Feier fand Ende Juli zum Abschluß des hundertsten Studiensemesters unter zahlreicher Beteiligung der Behörden des Bundes, der Schule, der Universitäten, des Kantons und der Stadt, wie auch der ehemaligen Polytechniker und der derzeitigen Studierenden statt. Am Festakt wurden, umrahmt von weihevollen Gesängen, Reden gehalten vom derzeitigen Präsidenten des eidg. Schulrates, Herrn Prof. Dr. Gnehm, vom Direktor der Anstalt, Herrn Prof. Dr. Franel, von O. Sand, Generaldirektor der Bundesbahnen, namens der ehemaligen Studierenden, von den Vertretern der Universität Zürich und Bern. Am darauffolgenden Festmahl toastierten u. a. die beiden Vertreter des Bundesrates, Herr Dr. L. Forrer, als Vorsteher des Departements des Innern, dem die Schule unterstellt ist, und Bundesrat Comtesse, Vorsteher des Finanzdepartements. Aus der gehaltreichen Ansprache des Schulpräsidenten Dr. Gnehm heben wir einige besonders markante Stellen heraus:

„Am 15. Oktober 1855 ist die eidgenössische polytechnische Schule in weihevoller Stunde ihrer Bestimmung übergeben worden. Mit Ende dieses Semesters schließt das fünfzigste Studienjahr und damit eine bedeutungsvolle und ruhmreiche Periode in der Geschichte der schweizerischen Hochschulen. Der Freude vorab soll der heutige Tag gewidmet sein! Der Freude in dem Bewußtsein, daß das zarte Reis, welches, vor einem halben Jahrhundert gesteckt, durch sorgsame Hände gehegt und gepflegt, im Laufe der Jahre zu einem kräftigen Baum ausgewachsen ist, der reichlich Früchte trägt; der Freude, in Erkenntnis der Tatsache, daß die Erwartung des ersten Schulratspräsidenten, es möchte der Tag, an welchem die erste eidgenössische Unterrichtsanstalt eröffnet worden ist, den künftigen Generationen zu einem der schönsten in der kulturgeschichtlichen Entwicklung unseres Volkes gezählt werden, sich erfüllt hat.

„Aber auch zur ernsten Selbstprüfung soll die Feier ermahnen. Wie es sich an der Wende eines längeren Zeitabschnittes geziemt, soll ein Rückblick auf die Vergangenheit, auf das Werden und Wachsen uns die Taten der Vorfahren lebendig machen und die Erfahrungen zum Bewußtsein bringen, durch deren Sichtung und Wertung wir neue Gedanken, neue Kräfte mit in die Zukunft hinübernehmen. — Das eidg. Polytechnikum ist eine Schöpfung des neuen Bundes. Wohl haben einsichtige

Männer schon Ende des 18. Jahrhunderts die Gründung einer zentralen Hochschule mit Energie und Eifer betrieben (u. a. Ph. A. Stapfer, der Unterrichtsminister der Helvetik, 1798—1803). Auch während der darauffolgenden Zeit der Reaktion und der Regeneration in unserem Lande ruhte der Gedanke nicht, er fand seine Freunde und Verteidiger, und als der neue Bund von 1848 geschaffen wurde, da kam auf ihre energische Fürsprache die Bestimmung in die Verfassung, daß der Bund befugt sei, eine Universität und ein Polytechnikum zu errichten. Das Bundesgesetz vom 7. Februar 1854 führte zur Errichtung der polytechnischen Schule, die im Herbst 1855 ins Leben trat und 1863 ihr eigenes nach Plänen des genialen Architekten G. Semper erstelltes Gebäude beziehen konnte. Dank sei jenen Pionieren des Fortschritts und der Bundesfürsorge für die Hebung der Kultur: Dr. Kern, Franscini, Druey, A. Escher, Deschwanden u. a., Dank den Gelehrten, welche als die ersten die Lehrstellen der Schule einnahmen, G. Semper, Volley, K. Culmann, Fr. Reuleaux, Landolt, Oswald Heer, Rudolf Wolf, Fr. Theod. Vischer, Jak. Burkhardt, Gottfr. Kinkel, Johannes Scherr usw. Dank sei den Männern allen, die seither unentwegt die Förderung der Schule sich zur Aufgabe machten, insbesondere dem ehrwürdigen und energischen Schulratspräsidenten Dr. Kappeler, der 30 Jahre lang (1858—1888) der Behörde vorstand, und dem langjährigen Vorsteher des eidg. Departements des Innern, Dr. Karl Schenk, dessen weiser Fürsorge die Anstalt ihre ungehemmte Entwicklung und die großen Opfer, die der Bund gebracht hat, verdankt. Was bedeuten gute Gesetze, schöne Bauten, eine wohlgefügte Organisation? Es ist der Geist, der auch hier lebendig macht, und der Träger dieses Geistes ist das Lehrerkollegium, an dessen Hingabe und Pflichterfüllung sich die Erfolge heften, auf die wir stolz sind. — Auch der Gegenwart und Zukunft soll unser Ausblick gelten. Der gegenwärtig bestehende Mangel an den erforderlichen Räumen hemmt die weitere Entwicklung. Der Unterricht in den Naturwissenschaften erheischt gebieterisch neue, der Lehre und Forschung dienende Institute für die Elektrochemie, die physikalische Chemie, die Bakteriologie, die Photographie, wofür zurzeit nur ungenügende Provisorien bestehen. — Eine andere Frage von großer Tragweite bildet seit längerer Zeit den Gegenstand gründlicher Untersuchungen. Es ist die Frage einer zeit- und zweckmäßigen Reorganisation der Studien- und Disziplinarordnung im Sinne einer freieren Durchführung des Unterrichtsbetriebs. Weitgehende Freiheit in der Fächerwahl soll gewährt, der Disziplinarordnung, der Notenerteilung und der Beförderung in höhere Kurse der starre Charakter des Obligatoriums abgestreift werden usw. Im Zusammenhang damit wird auch die Frage der Promotionsrechte, welche alle deutschen und österreichisch-ungarischen technischen Hochschulen seit einigen Jahren besitzen, zur Entscheidung gelangen. Unsere Absolventen sind auf den Weltarbeitsmarkt angewiesen; sie müssen die Möglichkeit haben, jenen der ausländischen Hochschulen gleichzukommen. Und so möge der gute Stern, welcher der eidg. Hochschule bis anhin geleuchtet, auch in Zukunft erstrahlen und sie erglänzen lassen als eine Stätte solider und tüchtiger Lehr- und Lerntätigkeit und ernster Forscherarbeit als eine würdige Dienerin der Wissenschaft!"

Auf das Jubiläumsfest haben die Behörden des Polytechnikums ein Werk von bleibendem Wert geschaffen mit der Herausgabe einer Festschrift, deren erster Band vom Professor der Schweizergeschichte, Dr. W. Oechsli verfaßt, die geschichtliche Entwicklung der Schule darstellt, während der zweite Band in einer Anzahl Monographien die bautechnische

Entwicklung der Stadt Zürich behandelt: ein bedeutungsvolles Denkmal treuer Forscherarbeit und eine würdige Erinnerung an die Feier vom 29. Juli 1905.

Im Schuljahr 1904/05 betrug die Frequenz des Polytechnikums 1295 reguläre Studenten und 725 Zuhörer, zusammen 2020 Studierende. Mit 71 regulären Studenten und 160 Zuhörern hatte die Schule 1855 ihre Kurse begonnen. Laut Staatsrechnung betrug die Ausgabe des Bundes im Jahre 1905 Fr. 1 098 000. Das Budget pro 1906 sieht eine Ausgabensumme von Fr. 1 117 945 vor.

Im Berichtsjahr hat die Konferenz der schweiz. Unterrichtsdirektoren in ihrer Sitzung vom 18. Juli in Solothurn beschlossen, es sei der Bund um einen Beitrag von Fr. 100 000 zum Zwecke der Erstellung eines schweizerischen Schulatlasses für die Mittelschulen zu ersuchen. Der Plan zu einem solchen Atlas liegt, von einer Kommission von Fachmännern sorgfältig bearbeitet, bereits vor. Der Atlas würde bei einem Umfang von 136 Seiten Fr. 6—7 kosten. Der Bundesbeitrag soll dazu bestimmt sein, den Ankaufspreis für die Schüler auf 4—5 Fr. zu reduzieren. Für die Sekundarschulen und die obern Klassen der Primarschule ist eine reduzierte Ausgabe von 60—80 Seiten vorgesehen, die zu Fr. 2—3 abgegeben werden könnte. Der Vorsteher des eidg. Departements des Innern hat sich bereit erklärt, das erwähnte Gesuch der Unterrichtsdirektoren zu befürworten. Wir werden damit in absehbarer Zeit einen Schulatlas auch für die Schulen der deutschen Schweiz erhalten, wie ihn die Schulen der französischen Schweiz an dem schönen Werk von Prof. Rosier in Genf bereits besitzen, dessen Herstellung und Vertrieb durch Bundesmittel ebenfalls erleichtert worden ist. So wird vom Bund durch die von ihm s. Z. besorgte Ausgabe einer vortrefflichen Wandkarte der Schweiz und nun durch Unterstützung in der Erstellung guter Handkarten, resp. Atlanten für den Unterricht in der Landeskunde wesentliche Förderung gewährt.

Überall in der Schweiz haben am 9. Mai zur Erinnerung an Schillers Todestag (1805) feierliche Anlässe stattgefunden. Rezitationen, dramatische Vorstellungen, Gesänge und Reden galten dem Gedächtnis des großen Dichters, des Sängers der Freiheit, der uns im „Tell" ein unsterbliches dramatisches Kunstwerk gestiftet hat. Den Schülern der obern Klassen wurde dank der vom Bund gewährten Mittel eine besondere Ausgabe des Tell auf diesen Tag zum Geschenk gemacht. Über 200 000 Exemplare sind auf diese Weise der Landesjugend und damit auch der Familie zugeeignet worden, eine Geistessaat, die ihre guten Früchte sicher zeitigen wird. Ein zweites Werk soll die Dankbarkeit der Nation gegenüber dem großen Dichterhelden aussprechen: das ist die Gründung einer Schillerstiftung, „aus deren Mitteln Schriftstellern und Schriftstellerinnen, die für die Nationalliteratur verdienstlich gewirkt, in Fällen über sie verhängter schwerer Lebenssorge Hilfe und Beistand dargeboten wird". Die eidg. Räte haben einmütig beschlossen, Fr. 50 000 diesem Zweck zu widmen in der Meinung, daß auf dem Wege der Sammlung von privater Seite ein mindestens ebenso hoher Betrag erhältlich werde, so daß schon im Schillerjahr selbst die Stiftung mit einem Grundstock von Fr. 100 000 ihre ersten Wohltaten erweisen kann. Diese Erwartung ist durch das Resultat der Sammlungen weit überboten worden, indem bis Ende des Jahres der Betrag der privaten Beiträge sogar über Fr. 100 000 gestiegen und die Schillerstiftung definitiv ins Leben getreten

ist. Einer Kommission von sieben Mitgliedern wurde deren Leitung und Verwaltung unter der Oberaufsicht des Bundes übertragen.

Die wissenschaftlichen Forschungen und die Bestrebungen zur Hebung und Verbreitung der Volksbildung haben auch im Berichtsjahr von seiten des Bundes erkleckliche Unterstützungen genossen. Zu diesem Zwecke hat der Bund pro 1905 als „Beiträge an Arbeiten schweizerischer Vereine" die Summe von Fr. 215 000 verausgabt. Es sind hier als solche zu nennen: die allgemeine geschichtsforschende Gesellschaft der Schweiz (Herausgabe von Chroniken und anderem Quellenmaterial zur Schweizergeschichte), die naturforschende Gesellschaft (europäische Gradmessung — geologische Karte der Schweiz, wissenschaftliche Publikationen), das Idiotikon der deutsch-schweizerischen Mundarten, Bibliographie der Landeskunde, die schweizerische Gesellschaft für Erhaltung historischer Kunstdenkmäler, das Wörterbuch der Mundarten der romanischen Schweiz, der schweizerische Turnlehrerverein (Lehrerfortbildungskurse), Unterstützung der Musik, die Jugendschriftenkommission, die schweizerische Gesellschaft für Volkskunde usw. Außerdem werden Beiträge verabfolgt an die schweizerische meteorologische Zentralanstalt (Fr. 71 700), an die Versicherungsanstalt für eidg. Beamte und Bedienstete (Fr. 175 000), an die Anstalt für Prüfung von Baumaterialien (Fr. 36 000), an die forstliche Zentralanstalt (Fr. 49 400), an den Arbeitstisch am Zoologischen Institut in Neapel (Fr. 3000), an die permanenten Schulausstellungen (Fr. 13 000), an das schweizerische Landesmuseum zur Vermehrung der Sammlungen, zu Nachbildungen und Abgüssen, zu Verwaltung und Betrieb des Museums zusammen Fr. 225 000, an die schweizerische Landesbibliothek (Fr. 90 000), an das Museum V. Vela in Ligornetto Fr. 2000. Für die Förderung und Hebung schweizerischer Kunst wurden Fr. 112 500, für das Jahrbuch für schweizerisches Unterrichtswesen von Dr. Huber und andere wissenschaftliche und pädagogische Publikationen und Konferenzen Fr. 21 500 vom Bunde gewährt.

Die Bundessubvention zu gunsten der schweiz. Primarschule im Betrag von 2 084 167 Fr. 80 Cts. ist im Berichtsjahr für das vorhergehende Jahr 1904 zur Ausrichtung gelangt, wobei nun die sämtlichen Bestimmungen des Bundesgesetzes vom 25. Juni 1903 in Anwendung kamen. Die pro 1903 im Jahr vorher zur Auszahlung gelangte Bundessubvention mußte erstmals an die Kantone abgegeben werden, ohne daß von diesen vorher die Einsendung der Rechnungsausweise verlangt werden konnte und ohne daß sie den Nachweis erbringen mußten, wonach die Beiträge des Bundes keine Verminderung der durchschnittlichen ordentlichen Leistungen der Kantone für die Primarschule in den dem Jahr 1903 unmittelbar vorangehenden fünf Jahren zur Folge haben dürfen. Mit dem Jahre 1905 ist nun dem Bund, d. h. seinem Departement des Innern, eine Kontrolle über die Verwendung der Bundessubvention in den Kantonen und über die Höhe der ordentlichen Leistungen der Kantone auf dem Gebiete der Primarschule möglich geworden. Nur drei Kantonen wurden kleinere Abzüge gemacht, weil entweder der ihnen zugestellte Betrag nicht ganz verwendet wurde oder weil, wie im dritten Fall, eine Gemeinde den ihr vom Kanton zugewiesenen Betrag in einen Fonds gelegt hatte. Die Verteilung des Bundesbeitrages auf die verschiedenen im Art. 2 des Bundesgesetzes aufgezählten Zwecke ergibt nach der Zusammenstellung aller Kantone folgende Übersicht:

1. Schulhausbauten, Turnhallen, Turnplätze Fr. 476 000 = 22,9 Proz.; Lehrerschaft (Besoldungsaufbesserung, Ruhegehalte, Lehrerkassen)

Fr. 1 012 000 = 48,6 Proz.; Allgemeine Lehrmittel und Schulmobiliar Fr. 20 000 = 1 Proz.; indiv. Lehrmittel und Schulmaterial Fr. 57 000 = 2,7 Proz.; Nahrung und Kleidung armer Schulkinder Fr. 53 000 = 2,5 Proz.; Bildung von Schwachsinnigen Fr. 44 000 = 2,1 Proz.; Seminarien und Lehrerfortbildung Fr. 103 000 = 4,9 Proz.; obl. Fortbildungsschule Fr. 12 000 = 0,6 Proz.; den Kantonen zur Verfügung (Art. 2 B. G.) Fr. 44 000 = 2,1 Proz.; den Gemeinden zur Verfügung (Art 2 B. G.) Fr. 263 000 = 12,6 Proz.

Dem beruflichen Bildungswesen hat der Bund im Jahr 1905 neuerdings ersprießliche Förderung zuteil werden lassen. Der kommerziellen Berufsbildung wurden Bundesgelder im Betrage von Fr. 553 000 zugewendet. Der Bund subventioniert zwei Handelshochschulen: die Handels-Akademie in St. Gallen und die handelswissenschaftliche Abteilung an der Universität Zürich. Die letztere hat sich unter der Ägide des Herrn Prof. Schär eine Organisation gegeben, wonach die Studierenden folgende Grade erlangen können: Diplom in den Handelswissenschaften, Diplom für das höhere Lehramt in den Handelsfächern und den neu eingeführten Doktortitel der Volkswirtschaft (Dr. oec. publ.). — Im weiteren bestehen nun 22 Handelsschulen auf der Stufe der höhern Mittelschule, wovon 6 ausschließlich für Mädchen (3 Jahreskurse), 6 für Jünglinge und Mädchen und 10 für Jünglinge. Sie erhielten insgesamt Fr. 317 000 Bundesbeitrag. Den 66 Fortbildungsschulen der Sektionen des Schweizerischen kaufmännischen Vereins und 20 von vereinzelten Vereinen und Gemeinden geführten kaufmännischen Bildungskursen wurden Fr. 178 600 zugewendet. Ebenso wurden die Lehrlingsprüfungen, die vom Schweizerischen kaufmännischen Verein organisiert worden sind, unter Bundesunterstützung abgehalten. Neue Lehrlingsgesetze in den Kantonen Freiburg, Wallis, Zug und Bern haben diese Prüfungen obligatorisch erklärt. Ein Fortbildungskurs für Handelslehrer in Basel, den der Schweizerische Handelslehrerverein organisiert hat, gewährte 43 Teilnehmern neue Anregung und nützliche Wegleitung. Der gewerblichen und industriellen Berufsbildung widmet der Bund fortwährend seine besondere Aufmerksamkeit und große Opfer. Die Anzahl der vom Bund subventionierten Anstalten dieser Art ist von 43 im ersten Jahr der Bundesunterstützung 1884 bis 1904 auf 318 gestiegen, und dem entsprechend ist auch die Summe der Bundesbeiträge von Fr. 42 600 (1884) auf Fr. 1 083 500 (1904) angewachsen. Im Budget pro 1906 sind zu diesem Zweck Fr. 1 201 000 bereitgestellt. Außer den gewerblichen und industriellen Anstalten werden vom Bund auch einzelnen Handwerkern, Lehrmeistern und Schülern Beiträge in Form von Stipendien gewährt zum Zwecke des Besuchs mustergültiger Schulen, zu Studienreisen, zur Teilnahme an Fortbildungskursen, Fachkursen und Lehrerbildungskursen (Fr. 31 200), dabei ist insbesondere auch der Knabenhandarbeitsunterricht bedacht.

Für die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts, wofür Ende 1904 nicht weniger als 275 Anstalten oder Kurse zu zählen waren, hat der Bund im Berichtsjahr nicht weniger als Fr. 295 200 verausgabt. Das Budget pro 1906 sieht Fr. 334 500 vor.

Endlich unterstützt der Bund auch das landwirtschaftliche Unterrichtswesen und die Versuchsanstalten, Bodenverbesserungen, Molkereischulen, die Tierzucht, Ackerbau-, Garten-, Weinbau- und Obstbauschulen, Vereine und Genossenschaften mit der erklecklichen Summe von $3^1/_2$ Mill. Franken nahezu (Budget 1906). Nimmt man hinzu, daß der Bund

Jahr um Jahr den Kantonen außerdem Beiträge für öffentliche Werke, wie namentlich für die Verbauung der Wildwasser im Hochgebirge und Korrektionen von Gewässern leistet, die 1904 die Summe von nahezu 4½ Mill. Franken erreichten, im Berichtsjahr mit Fr. 3 812 000 vorgesehen waren, so erhellt aus dem Vorstehenden, daß der Bund reiche Mittel spendet zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt und diesen seinen vornehmsten Zweck auch mit weiser Fürsorge und bestem Erfolge verwirklicht.

II. Das Schulwesen in den Kantonen.

a) Im Berichtsjahr hat die Lehrerbildung in mehreren Kantonen die Aufmerksamkeit der Behörden wie der Lehrschaft vorwiegend in Anspruch genommen und in einzelnen Orten bereits zu neuen Institutionen Veranlassung gegeben.

In Baselstadt, wo bis 1892 keine Bildungsanstalt für Lehrer bestand, weil die Stadt ohne Schwierigkeiten ihre Primar- und Mittelschulstellen auf dem Wege der freien Bewerbung unter Kandidaten aus andern Kantonen besetzen konnte, wird demnächst eine bemerkenswerte Reform der Lehrerbildung ins Leben treten. Da die Stadt die größten Lehrerbesoldungen anzubieten hatte, so bekam sie jeweilen eine Anzahl der tüchtigsten Bewerber aus den Reihen der schweizerischen Lehrerschaft. Dennoch fand man für notwendig, selbst auch für Lehrer zu sorgen, da sich Jahr für Jahr Jünglinge aus Basel in Ermanglung einer eigenen Lehrerbildungsanstalt anderswo — Kreuzlingen, Rorschach, Zürich — ihre Berufsbildung unter entsprechend größern Opfern holen mußten. Es wurden damals auf Grund der Maturität eines Real- oder Literargymnasiums sog. Fachkurse an der Universität für die eigentlich berufliche Ausbildung eingerichtet. Nach zwei Semestern bestanden die Kandidaten ihre Patentprüfung. Für Lehrer an Sekundar- und höhern Mittelschulen dauerten diese Fachkurse entsprechend länger. — Nach zehnjährigem Bestand erwies sich diese Institution als der Verbesserung bedürftig, und eine gemischte Kommission von Professoren, Inspektoren und Lehrern erhielt den Auftrag, neue Vorschläge auszuarbeiten.

Das Ergebnis dieser Kommissionalarbeit war ein sorgfältig ausgearbeitetes Gutachten mit folgenden Vorschlägen: 1. Es soll an der Maturität als Grundlage für die (wissenschaftliche, allgemeine) Ausbildung der Primarlehrer festgehalten werden. 2. Die berufliche pädagogische Ausbildung hat drei Semester zu umfassen. — 3. Die theoretisch-pädagogischen Fächer werden an der Universität gelehrt; für den Unterricht in der praktischen Pädagogik und in den Kunstfächern wird ein Lehrerseminar mit Übungsschule errichtet. — 4. Im Prüfungsreglement für die Primarlehrer vom 15. März 1894 sind die Anforderungen in den Fächern Französisch, Mathematik, Naturkunde, Geographie und Geschichte zu steigern, damit von den auswärtigen Kandidaten, die in diesen Fächern die Prüfung ablegen müssen, nicht weniger verlangt wird, als von den hiesigen, die die Maturität bestehen. 5. Die Prüfung für das Lehramt auf der mittlern und obern Stufe zerfällt in eine wissenschaftliche und eine pädagogische. Auf die wissenschaftliche und theoretisch-pädagogische Prüfung bereitet die Universität (eine besondere Lehramtsschule erscheint überflüssig), auf die praktisch pädagogische ebenfalls das Lehrerseminar vor. — 6. Den Kandidaten, die im Besitze eines baselstädtischen Primarlehrerpatents sind oder im hiesigen Schuldienste stehen,

wird beim Examen für die mittlere und obere Schulstufe die pädagogische Prüfung erlassen. 7. Revision der Prüfungsordnung, Einladung an die philosophische Fakultät, Studienpläne für die Kandidaten des Lehramts zu erlassen und die ständige Einrichtung eines Anfängerkurses im Latein an der Universität zu veranlassen, ebenso an der oberen Realschule die lateinische Sprache als fakultatives Fach einzuführen. 8. Es ist dahin zu wirken, daß die Primarlehrerinnenpatente zur Imatrikulation an der Universität berechtigen; überhaupt ist die Lehrerinnenbildung — sowohl für die Primar- als die höhern Stufen — mit der Lehrerbildung in bessere Übereinstimmung zu bringen. Sofern die Töchterschule Maturitätszeugnisse ausstellt, so müßte für das Primarlehrerinnenpatent nur die pädagogische Ergänzungsprüfung abgenommen werden. 9. Die Erziehungsbehörde wird ersucht, dahin zu wirken, daß die Basler Lehrerpatente aller Stufen in den andern Kantonen, insbesondere im Kanton Baselland, Geltung bekommen.

Es ist nicht daran zu zweifeln, daß die Behörden diese wohlerwogenen Vorschläge genehmigen werden. Damit hat Basel in zwei Richtungen neuen Ideen den Weg geebnet: a) Gleiche, allgemeine Vorbildung für die Lehrer wie für die übrigen wissenschaftlichen Berufsarten (Maturität), dementsprechend für die wissenschaftliche Ausbildung (Hygiene, Pädagogik, Didaktik) die Universität (für Primarlehrer drei Semester) und für die pädagogisch berufliche ein besonderes Institut, Seminar (Kunstfächer, Deutsch, Methodik, Schulpraxis, Handarbeit). b) Freizügigkeit der Lehrpatente in den übrigen Kantonen. Beide Ideen sind im Schoße der schweiz. Lehrerschaft schon seit 40 Jahren wiederholt als Wünsche und Postulate einer rationellen Verbesserung der Lehrerbildung ausgesprochen worden. Ihre Verwirklichung war da möglich, wo nicht schon eine besondere Lehrerbildungsanstalt vorhanden war, und das kam Basel zugute. Andere Kantone besitzen zum Teil gut ausgestattete Seminarien, die sich durch tüchtige Erfolge ein gewisses Daseinsrecht erworben haben und sobald kaum der Universität weichen werden. Ob die Freizügigkeit ohne Gegenrecht durchführbar sein wird, mag die Zukunft lehren. Ein Gegenrecht hat nur Sinn bei annähernd gleichwertiger Qualifikation.

In Zürich hat der Regierungsrat durch Beschluß vom 24. Mai 1905 über die Zulassung von Abiturienten des Gymnasiums und der Industrieschule zur Primarlehrerprüfung folgendes verfügt: I. Die mit einem Maturitätszeugnis versehenen Abiturienten der obersten Klassen des Gymnasiums und der Industrieschule (Zürich, Winterthur) und der Maturandenabteilung der höheren Töchterschule (Zürich) können das Patent als zürcherische Primarlehrer unter folgenden Bedingungen erwerben: 1. Die Abiturienten der Gymnasien haben eine Ergänzungsprüfung zu bestehen in den pädagogischen Fächern, in Gesang, Instrumentalmusik, Schreiben, Turnen, geometrischem Zeichnen, Handzeichnen und Geographie. Sie haben zudem den Nachweis zu leisten, daß sie ein physikalisches und ein chemisches Praktikum von der Dauer derjenigen am Seminar absolviert haben. Sind Handzeichnen und Turnen ununterbrochen bis zur Maturität besucht worden, so fällt die Prüfung im erstern Fach weg, im andern beschränkt sie sich auf die Turnmethodik. 2. Die Abiturienten der Industrieschule (Oberrealschule) Zürich haben die Ergänzungsprüfung zu bestehen in den pädagogischen Fächern, in Gesang, Instrumentalmusik, Schreiben und Turnmethodik. Sie haben zudem den Nachweis zu leisten, daß sie ein physikalisches Praktikum von der Dauer desjenigen am Seminar absolviert haben. Von den Abiturienten der Industrieschule

Winterthur ist weiter zu fordern, daß sie eine Prüfung in der Länderkunde bestehen. 3. Die Bedingungen, unter denen die Abiturienten der kantonalen Handelsschule in Zürich zur Patentprüfung zugelassen werden können, werden unter Berücksichtigung der sub 1 und 2 aufgestellten Grundsätze von Fall zu Fall festgesetzt. 4. Die Abiturienten der Maturandenabteilung der höhern Töchterschule in Zürich haben die nämlichen Forderungen zu erfüllen, die an die Abiturienten des Gymnasiums gestellt werden; doch ist von ihnen eine Prüfung in der Länderkunde nicht zu verlangen. 5. Die Zensuren, welche die Abiturienten bei der Maturitätsprüfung in den übrigen, für das Patent in Betracht fallenden Fächern erhalten haben, werden als solche in das Patentzeugnis eingetragen. Bei allfällig ungenügenden Zensuren im Ergänzungsausweis sollen die Abiturienten in gleicher Weise behandelt werden, wie die Schüler des Lehrerseminars. 6. Die Anmeldung zu den Ergänzungsprüfungen kann frühestens ein Jahr nach bestandener Maturitätsprüfung erfolgen. Die Ergänzungsprüfungen fallen in der Regel zusammen mit den ordentlichen Vor- und Hauptprüfungen am Seminar; im Bedürfnisfall ordnet der Erziehungsrat eine außerordentliche Ergänzungsprüfung im Herbst an. —

II. Zur Vorbereitung für die Ergänzungsprüfungen steht den Abiturienten aller sub I genannten Schulabteilungen der Besuch des Staatsseminars als Auditoren offen, wobei hinsichtlich der beruflichen Ausbildung der Ausweis über den Besuch der betreffenden Fächer während eines Jahres als genügend zur Prüfungsanmeldung betrachtet wird.

III. Die Erziehungsdirektion wird ersucht, die nötigen Maßnahmen vorzuschlagen, damit die Vorbereitung für diese Prüfungen auch an der Hochschule (pädagogische Fächer inkl. Schulpraxis, Naturwissenschaften, Geographie), an der Kunstgewerbeschule (Zeichnen) und an der Musikschule gewonnen werden können. — Damit hat Zürich die enge Schranke der traditionell geschlossenen beruflichen Ausbildung der Lehrerschaft in separater Anstalt durchbrochen: die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung kann auch am Gymnasium (Realgymnasium) erworben werden, und die spezifisch berufliche, pädagogische Ausbildung vermag auch die Hochschule zu bieten.

In Bern hat im Berichtsjahr das Oberseminar (die zwei obern Jahreskurse) sein neu erstelltes Gebäude bezogen. Mit Beginn des Wintersemesters, 3. Oktober, fand die Installation statt. Der Neubau ist solid, geräumig und zweckmäßig hergestellt. Die vier Klassen besitzen nun angenehme Lehrsäle mit reichlichem Licht, mit guter Ventilation und zentraler Heizeinrichtung. Besondere Räume für den Musikunterricht, für Chemie, Physik und Naturgeschichte, sowie für Handarbeit, eine Bibliothek und die erforderlichen Lokale zu musikalischen Übungen stehen zur Verfügung. Für den Turnunterricht wird eine besondere Turnhalle erbaut, die im Herbst 1906 zu beziehen sein wird. Der Turnplatz findet sich in unmittelbarer Nähe der beiden Gebäude und soll den modernen Anforderungen in bezug auf Ausstattung mustergültig gerecht werden. — Mit dem Bezug und der Einweihung der neuen Gebäude für das Oberseminar war auch die Einführung des neu ernannten Direktors in sein Amt verbunden. Herr Dr. Ernst Schneider war bereits seit Frühjahr gewählt zum Nachfolger des altersmüde gewordenen verdienten Direktors Emanuel Martig. Der letztere hatte es als eine Ehrenaufgabe betrachtet, die nach Bern verlegte Anstalt noch bis zum Einzug in ihr neues Heim zu leiten und die mannigfachen Sorgen und Geschäfte des Übergangs persönlich zu erledigen. Seine zahlreichen Schüler und Freunde

haben sich denn auch am folgenden Tage zu einer erhebenden Abschiedsfeier um ihn versammelt und unter Darreichung sinniger Andenken die Arbeit und die segensreichen Erfolge des allzeit unermüdlich gewesenen Meisters gebührend gefeiert.

In Neuenburg hat sich im Berichtsjahr in der Lehrerbildung eine Änderung vollzogen, die einen gewissen Gegensatz zu jener von Basel und Zürich bildet, indem die bisherige section pédagogique du gymnase zu einem selbständigen Lehrerseminar mit drei Jahreskursen umgewandelt und vom Gymnasium abgetrennt wurde. Das Bedürfnis nach einer geschlossenen und genau bestimmten Marschroute für die Studien des Lehramtskandidaten hat sich dort von Jahr zu Jahr stärker fühlbar gemacht. Darin stimmt diese Erscheinung überein mit den Erfahrungen, die in Solothurn und Chur bei den gemeinsamen Studien der Lehramtsschüler mit den übrigen Gymnasiasten sich ergeben haben: diese Gemeinsamkeit ist tatsächlich nur noch im Namen der Schule und nur in vereinzelten Fächern vorhanden; in allen wesentlichen Disziplinen erhalten die Lehramtsschüler ihren Fachunterricht nach besonderem Lehrplan und in besondern Lehrstunden und von besondern Lehrern.

Nachdem, wie wir letztes Jahr berichteten, in St. Gallen in Verbindung mit der Ordnung betreffend die Verwendung der Bundessubvention der 4. Seminarkurs glücklich unter Dach gebracht worden ist, wird nun daselbst ein neuer Seminar-Lehrplan eingeführt, der nicht sowohl quantitative Vermehrung des Lehrstoffes, als vielmehr qualitative Vertiefung und in diesem Sinne Verteilung der bisherigen Pensen der 3 Jahre auf 4 Jahre bringen wird. Bei diesem Anlaß hat Herr Prof. Dr. Hagmann in St. Gallen in einer Schrift Vorschläge zu einer durchgreifenden Reform der Lehrerbildung überhaupt entwickelt, die aller Beachtung und genauer Würdigung wert sind. Sie sollen im nächsten Bericht ihre Beleuchtung finden im Zusammenhang mit andern literarischen Reformprojekten.

b) Der Fortbildung der Lehrer haben im Berichtsjahr eine größere Anzahl von Kursen gedient. Allen voran steht der Ferienkurs an der Universität Basel vom 17.—29. Juli, der von 73 Teilnehmern (43 Lehrern, 24 Lehrerinnen und einigen Professoren und Privaten) besucht war und dem sich 32 Professoren und Dozenten zur Verfügung gestellt haben. Das Programm dieses Kurses bot des Anregenden und Nützlichen viel. Nebst einigen allgemeinen Vorträgen über „Grundfragen der Psychologie", „die menschliche Sprache", „die geistige und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert", „einige Kapitel aus der Schulgesundheitspflege" und den „Alkoholismus" — boten vier Spezialkurse lehrreiche Vorlesungen und Demonstrationen aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, wie z. B. Elektrizität und ihre Beziehung zu den übrigen Naturkräften — Lebensmittelchemie — Biologie und Geschichte der Alpenpflanzen — Die Wirbeltierfauna der Schweiz — Bau und Leben der zentralen Nervenorgane — geologische und mineralogische Exkurse usw.; aus dem Gebiete der alten Sprachen, der Geschichte und der Kunst, wie Schweizerische Volkskunde — Das Studium historischer Quellen — Technik des Kupferstichs — Der Holzschnitt — Die Meister vor und nach Holbein — Das historische Museum Basel, usw.; aus dem Gebiete der neuern Sprachen, wie Goethes Leben und Werke — Interpretation deutscher Gedichte — Hauptströmungen der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert — Phonetik und Methodik des Französischen — Lecture française, litérature française — Neuenglische Übungen, usw.;

endlich sprachliche Kurse für Französischredende. In freien Abendvereinigungen haben die Teilnehmer außerdem in regem Gedankenaustausch sich manche Förderung verschaffen können und in mehrfachen wohlgeleitete Exkursionen Basel und seine interessante Umgebung näher kennen gelernt. —

Dieser Ferienkurs ist der dritte der Art in der deutschen Schweiz, angeregt s. Z. vom Vorstand des schweiz. Lehrervereins. Den beiden frühern Kursen dieser Art ging je einer in der französischen Schweiz parallel. Diesmal war das nicht der Fall. Die Cours de vacance (August, September, Oktober) in Lausanne, Genève und Neuchâtel gehen ihre gewohnten Wege und folgen ihren bewährten Programmen Jahr um Jahr mit steigenden Frequenzen.

Ein zweiter, ebenfalls unter der Ägide des schweiz. Lehrervereins durchgeführter Fortbildungskurs für Lehrer war der Fachkurs für Gesang in Zürich, 10.—20. April. 196 Lehrer aus beinahe allen Kantonen der Schweiz erhielten in diesem Kurs von bewährten Fachmännern, wie Prof. Gerold aus Frankfurt, Prof. Vortisch aus Basel, Direktor Lange in Zürich und Musiklehrer Ruckstuhl in Winterthur Anleitung zur richtigen Erteilung des Schul- und des Vereinsgesangs. Aussprache, Tonbildung und Sologesang, Formenlehre, Chorgesang und Methodik des Schulgesanges waren die Hauptpensen dieses an Anregungen und Erfolgen reichen Kurses. Theorie und Praxis, Belehrung und Vorführung wie die individuelle Übung der Teilnehmer gingen Hand in Hand, so daß nachhaltige Wirkungen in die Schulpraxis von diesem Kurse ausgegangen sind. Andere Fachkurse wurden im Zeichnen (Pflanzenformen, skizzierendes Zeichnen, Gedächtniszeichnen) abgehalten in Zürich, Pfäffikon, Rorschach, Winterthur (gewerbl. Zeichnen).

Im Fach des Französischen haben in Bern zwei parallel gehende Kurse für Vorgerücktere und Anfänger stattgefunden. Dem Turnen waren die Kurse in Neuchâtel und Burgdorf, beide für Lehrer und Lehrerinnen des Mädchenturnens, gewidmet.

c) Eine rege Tätigkeit weist das Berichtsjahr in den Besprechungen und Verhandlungen der Lehrerschaft über den Fachunterricht, dessen Stoffauswahl, Organisation und methodischen Betrieb in den untern und höhern Stufen der Primar- und Mittelschulen auf. Ein reichhaltiges Verzeichnis würde entstehen, wollten wir sie alle nennen die Vorträge, Studien und Diskussionsthemata, die aus dem Gebiete der Unterrichtspraxis Gegenstände erneuter Untersuchung und Erörterung geworden sind. Ein Bedürfnis spricht sich in allen diesen ernsthaften Essays aus: das ist, wenn nicht die volle Überzeugung, so doch ein dunkler Drang, in den meisten Fachgebieten neue Wege zu entdecken, um auf einfachere, natürlichere Weise zu ersprießlichen Resultaten des Unterrichts zu gelangen. Dieser dunkle Drang heißt Reform, Verbesserung. Die Lehrerbildung, wie sie derzeit von den meisten Seminarien ausgeht, scheint diesem Drange nicht in genügendem Maße entgegenzukommen, ihn zu unterschätzen; daher der Ruf nach Reform der Lehrerbildung. Die Schule ihrerseits lehre zu umständlich und einseitig, so daß die Kinder zu wenig zur selbständigen Übung des Gelernten Gelegenheit fänden, wird vielfach behauptet. Daher der Ruf: Reform der Schule an Haupt und Gliedern!

Eine der bemerkenswertesten Reformbestrebungen trat bei Anlaß der VI. Tagung der schweiz. Tonkünstler am 1./2. Juli in Solothurn zutage in dem Vortrag und den praktischen Vorführungen von E. Jacques

Dalcroze aus Genf über den „musikalischen Unterricht an öffentlichen Schulen". Als einen Hauptfehler des gegenwärtigen Gesangunterrichts in den Schulen bezeichnet E. Jacques den Mangel einer Gruppierung der Schüler nach ihren angeborenen Fähigkeiten. Im weitern kennzeichnet er als zwei Hauptübel desselben, a) daß lediglich die Fähigkeiten der Wiedergabe und nicht auch die der Aufnahme ausgebildet werden; b) daß der Sinn für Takt und Rhythmus nicht vom zartesten Alter an mit Hilfe von Marsch- und Bewegungsübungen geweckt und erzogen wird, wiewohl es von höchster Wichtigkeit ist, daß die nachherigen Gesangsstudien und Gehörübungen nicht mehr durch Unsicherheit in Takt und Rhythmus verzögert werden. Ein anderer Umstand trägt wesentlich schuld an den geringen Erfolgen des heutigen Gesangunterrichts in der Schule, das ist der Mangel an musikalisch befähigten und hinlänglich gebildeten Lehrern und Lehrerinnen. Nach der Meinung des Referenten sollten überhaupt nur musikalisch begabte Menschen zu Lehrern herangebildet, jedenfalls aber für den Gesangunterricht nur Berufsmusiker angestellt werden. (Das eine ist wie das andere gleich unmöglich; dort würden etwa $^2/_3$ der übrigens tüchtigen Kandidaten nicht zu Lehrern herangebildet; hier wären vielleicht die Städte teilweise versorgt; wie aber sollten die Landschulen Gesanglehrer bekommen!)

Worin besteht nun die neue Methode, die Reform? Herr Jacques hat dies, laut den in der Schweiz. L. Ztg. hierüber veröffentlichten Berichten, in sehr anschaulicher Weise deutlich gemacht, indem er mit drei seiner von Genf mitgenommenen Schülerinnen praktische Lehrproben vorführte. „Chantez la gamme de do!" Sie singen die C-dur-Tonleiter in auf- und absteigender Folge. „Celle de fa. „Celle de ré mineur." Hierauf singen sie mit überraschender Sicherheit F-dur in aufsteigender, D-moll in absteigender Folge usw. in jeder gewünschten Tonart. In einer weitern Übung zeigten die Mädchen eine absolute Sicherheit im Nennen und Singen beliebiger Intervalle, später ebenso im Analysieren von Akkorden, von Melodien aus gebrochenen Akkorden, im Umsetzen eines durchs Gehör erfaßten Themas in Noten oder im Klavierspiel, selbst im Transponieren dieses Beispiels in verschiedene Tonarten.

Der Ausbildung des rhythmischen Sinnes widmet Herr E. Jacques Dalcroze ganz besondere Sorgfalt, indem er eine Art rhythmischer Gymnastik konsequent durchführt. Nach einem bestimmten, durch Töne ausgedrückten Takt ($^2/_4$, $^4/_4$, $^6/_8$ usw.) werden Füße, Arme, Kopf und Rumpf in streng bemessene Bewegung gesetzt, so daß der Rhythmus gleichsam verkörpert wird und in wohlgefälligen Formen einen anmutigen Eindruck ausübt. Endlich wurden auch Proben im Lesen und Singen einer unbekannten Melodie, im selbständigen Phrasieren und Nüancieren derselben, sogar im Improvisieren einer Melodie in irgend einer gegebenen Tonart und Modulieren derselben von Dur in Moll mit erstaunlicher Sicherheit und Leichtigkeit gegeben.

Die Tonkünstler-Versammlung beauftragte ihren Vorstand, die Frage der Reform des Gesangunterrichts weiter zu prüfen und Herrn Jacques zur Veröffentlichung seiner Methodik einzuladen. Dies ist seither geschehen, und die französische Ausgabe hat in Herrn Musiklehrer Boepple in Basel einen ebenso tüchtigen als begeisterten Interpreten für die deutsche Lehrerwelt gefunden. Inzwischen werden die Anregungen des Genfer Reformators auch anderwärts, so in Basel, mit gutem Erfolg praktisch durchgeführt. Ein Urteil über die allgemeine Durchführbarkeit ist zurzeit nicht möglich. Herr Dalcroze erwartet, daß „die Kinder, welche wieder

gelernt haben werden, in Chören die Lieder anzustimmen, die unsere Väter begeisterten, in sich die Lust fühlen werden, neue Lieder zu schaffen. Wir werden es erleben, daß die gegenwärtige bedauerliche Teilung des Gesanges in Volksgesang und Kunstgesang aus unsern Festprogrammen verschwinden wird."

Im Fache des Zeichnens tritt das Bedürfnis nach Reform seit Jahren immer lebhafter zutage, je mehr einerseits die gewerbliche Tätigkeit Kunstsinn und Gewandtheit erfordert, anderseits die bisherigen Lehrpensen und Wege sich als im ganzen genommen recht dürftige Mittel, jene zu bilden, erwiesen haben. Mit einem System von Linien und Grundformen ist eben der Zweck nicht zu erreichen; die Hauptbedingung dazu, das lebendige Interesse der Schüler und ihre freie und freudige Selbsttätigkeit fehlt. Deshalb die Forderung, mit der Anschauung wirklicher Gegenstände zu beginnen, deren Konturen richtig aufzufassen die nächste Aufgabe sein muß: richtig sehen und verstehen. Sodann Darstellung dieser einfachsten Begrenzungsformen, die etwas bedeuten und für das kindliche Vorstellen einen Inhalt haben, also seine Phantasie beschäftigen können und den Willen zur zeichnerischen Ausführung anspornen; ausgeführt, dem Kinde die Befriedigung und Freude am Vollbrachten geben. Demgemäß frühe beginnen mit dem Zeichnen im Zusammenhang mit dem Sachunterricht der Elementarschule, die Form an und mit dem Gegenstand auffassen und darstellen lernen, an der Pflanze, ihrer Blume und ihrem Blatt Charakteristisches merken, es fixieren und bildlich reproduzieren, so allmählich die Kunstform durch Anschauung gewinnen, durch verschiedene Darstellung frei beherrschen und verwenden lernen. Auch in dieser Fachrichtung haben sich in den letzten Jahren berufene Fachmänner Verdienste um die Durchführung einer notwendigen Reform erworben und teils in Lehrerkursen neue Wege gezeigt und die amtierenden Lehrer befähigt, diese zu gehen und anzuwenden, teils im Seminarunterricht tüchtige Pioniere für den zukünftigen Zeichenunterricht vorgebildet. Sache der Pädagogen und der Behörden wird es dann sein, die veralteten Lehrpläne durch neue, zweckmäßigere zu ersetzen. Die Axt ist dem Baum an die Wurzel gelegt.

Reform ist die Losung auch im Sprachunterricht, insbesondere in der Übung des schriftlichen Gedankenausdruckes, im Aufsatz. Wann wird der Tag erscheinen, da dieses „schwierigste Fach" seine natürliche Stelle im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht überhaupt, dem Sprechen- und Lesenlernen einnehmen und mehr nicht und weniger nicht sein wird, als die schriftliche Darstellung dessen, was der Schüler auch mündlich sprachrichtig zu sagen imstande ist? Wie lange noch müssen die Lehrer sich den Kopf zerbrechen über dem Suchen nach geeigneten Aufsatzthematen oder gar Rezepte dazu sich verschreiben, während der gesamte Unterricht Tag für Tag so reiches Material zur Übung im sprachrichtigen Ausdruck bietet? Oder wie lange noch soll der Aufsatz stilistisch genommen als besondere „Kunstform" gelten und im Zurichten von Sätzen und passenden Redensarten mit schmückenden Beiwörtern den Schülern zum leidigen Verdruß, weil Papageienarbeit, den Lehrern zum peinlichen Kreuz werden? Warum auch nicht den Schüler gewöhnen, in selbständigem Sprachausdruck seine individuellen Gedanken, sein Wissen, seine Beobachtung und Erfahrung auszudrücken, so schriftlich wie mündlich! Wird der Schüler zum aufmerksamen Lesen angehalten und hört er vom Lehrer tagtäglich den sprachlich korrekten Ausdruck, wie sollte er nicht diesen in Fleisch und Blut bekommen und ebenfalls in seiner Art wahr und klar sich auszudrücken

die Gewohnheit annehmen und damit fähig werden, in schriftlicher Abfassung wie im mündlichen Ausdruck seinem Bewußtseinsinhalt die ihm adäquate sprachliche Form zu geben! Als Kind wird er schreiben, wie ein Kind spricht, als Mann wie ein Mann denkt und redet.

Diese Einsicht bricht sich mählich Bahn; es tagt; die einfache Natürlichkeit wird nicht ruhen, bis sie zu ihrem vollen Rechte gelangt sein wird.

Auch die übrigen Fächer des Volksschulunterrichts sind mehrfach Gegenstand erneuter Untersuchung und neuer Vorschläge im Schoße der Lehrervereinigungen gewesen. Rechnen, Geographie, Geschichte erfuhren da und dort neue Beleuchtung; diese Bearbeitungen waren ebenso viel Beiträge zur dereinstigen Abklärung der Reformfrage, die, einmal in Fluß geraten, ihre richtige Lösung finden kann, sobald die Psychologie das geistige Innenleben des jungen Menschen hinlänglich klar und zuverlässig darstellen wird. Ob uns diese Aufschlüsse von der *experimentellen Psychologie* zuteil werden mögen, wird die Zukunft lehren. Wir hoffen es gerne.

d) Im Schoße des *schweiz. Seminarlehrervereins*, der am 8./9. Oktober in Bern seine Jahresversammlung abgehalten hat, sprach Dr. O. Meßmer, Seminarlehrer in Rorschach, über „Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik". Seine Ausführungen faßte er in folgende Sätze zusammen: Psychologie und Didaktik als Forschungsgebiete besitzen verschiedene Aufgaben, aber dieselben Methoden. Zuerst weist er die gänzliche Unzulänglichkeit der Methoden des bisherigen Betriebes der genannten Fächer, der in Wissenschaft und Schule derselbe ist, nach. Die zufällige innere Wahrnehmung kann planmäßiges Mittel sein und gestattet kein Vergleichen, das an die Unveränderlichkeit der äußern und innern Umstände gebunden ist.

Die Erinnerung an frühere Erlebnisse aber ist gewissen normalen Täuschungen ausgesetzt, die mit der Zusammengesetztheit des Erlebnisses, sowie mit dem Alter des Erinnerungsinhalts zunehmen. Die reflektierende Konstruktion ferner, eines der häufigsten Mittel der empirischen Psychologie, untersucht gar nicht den psychologischen Tatbestand, sondern definiert einfach gewisse schon der gewöhnlichen Erfahrung geläufige Begriffe und hält die Definition dann für eine psychologische Beobachtung. Als objektive Hilfsmittel werden empfohlen: die Beobachtung anderer, das Studium von Biographien und Selbstbekenntnissen, von Dramen, Romanen usw. Auch die Beobachtung anderer kann ohne Experiment nur zufällig und nicht planmäßig sein. Biographien und Selbstbekenntnisse aber geben höchstens eine Charakteristik der betreffenden Personen, und die übrigen Produkte der Literatur geben nur Aufschluß über die Fähigkeit des Verfassers, psychologische Beobachtungen zu machen und künstlerisch zu verwerten. Zudem widerspricht dieses Vorgehen dem Prinzip der Anschauung. Auch Psychologie und Didaktik müssen vom wirklichen Gegenstand ausgehen und nicht von willkürlichen Phantasiebildern.

Das Experiment nun besitzt alle bisher gerügten Mängel nicht oder in nur unbedeutendem Maße. Es bezieht sich nicht auf einen längst vergangenen, sondern nahezu gegenwärtigen Tatbestand; es kann ihn willkürlich und unter gleichen Umständen immer wieder erzeugen. Es gestattet die gemeinsame Arbeit und zwingt zu wirklicher Beobachtung. Es schließt die hohle und nichtssagende Rhetorik unseres pädagogischen Zeitalters aus, und dieser Gewinn in negativer Richtung ist nicht zu unterschätzen. — Die experimentellen Methoden sind Reizmethoden, insofern

sie äußere Reize zur Erzeugung innerer Erlebnisse benutzen. Sie sind Reaktionsmethoden, insofern sie sich der Äußerungen innern Lebens in den Formen willkürlicher und unwillkürlicher Bewegungen bedienen — und sind Methoden der Zeitmessung, insofern sie die Zeitdauer von Vorgängen zu den verschiedenen psychologischen Vorgängen verwerten.

Derselben Tagung der Seminarlehrer gab Herr Stucki, Seminarlehrer in Bern, in einem „Rückblick auf die Entwicklung der schweizerischen Kartographie" — unter Vorweisung einer größern Anzahl von Kartenwerken — ein treffliches Bild von der frühern und der gegenwärtigen Leistung auf kartographischem Gebiet. Namentlich würdigte er die großen Vorzüge der neusten, vom Bunde herausgegebenen Schweizer Karte, der sich einzelne der neuern Kantonskarten ebenbürtig an die Seite stellen, wie diejenigen der Kantone Glarus, St. Gallen und Bern. Mit Recht hob der sachkundige Referent hervor, daß die besten Veranschaulichungsmittel und die glücklichsten Unterrichtsbedingungen noch nicht alles ausmachen, sondern daß namentlich im geographischen Unterricht die bessern Erfolge unbedingt sich an die bessere Arbeit des Lehrers selbst knüpfen.

e) Der schweizerische Lehrerverein, zurzeit 6200 Mitglieder zählend, hat am 7./8. Oktober in Zug seine diesmalige Abgeordnetenversammlung abgehalten. Hauptgegenstand der Verhandlungen war außer einem gediegenen Vortrag über „Das dichterische Kunstwerk in der Schule" von Dr. P. Suter, Seminarlehrer in Küßnacht, die Frage der Schulaufsicht. Zwei Referenten teilten sich in die Aufgabe, diese Frage nach allen Seiten zu beleuchten, wobei der eine für, der andere gegen eine fachmännische Schulaufsicht plädierte. Der Umstand, daß es sich nicht erst um Einführung einer neuen Institution handelt, sondern im wesentlichen auf Grund gemachter Erfahrungen um die Prüfung ihrer Zweckmäßigkeit, hat dieser Verhandlung einen besondern Wert verliehen. Unter den schweizerischen Kantonen besitzen manche ein fachmännisches Inspektorat seit langer Zeit, während andere es durch Laienaufsicht ersetzt haben. Bemerkenswert ist immerhin, daß im allgemeinen in den Referaten sowohl, als in der reichlich benutzten Diskussion jeder für das System eintrat, mit dem er lebte und wirkte, — kein allzu schlimmes Zeichen, vielmehr ein Beweis, daß jedes System seine besseren Seiten geltend zu machen imstande war, und daß nirgends die Mängel desselben allzu empfindlich wurden. Die Abstimmung ergab in dieser Versammlung ein Mehr von 69 gegen 30 Stimmen zugunsten des fachmännischen Schulinspektorates. Das Ergebnis wird keine tiefen Wellen erregen, sondern wohl einstweilen akademischen Wert behalten. Die Kantone, welche bisher mit ihren Gemeinde- und Bezirks-Schulpflegen gut gefahren sind, werden diese Institution voraussichtlich auch weiterhin behalten, und die Lehrerschaft wird ihre Pflicht zu erfüllen wissen.

f) Die Rekrutenprüfungen haben, wie wir letztes Jahr berichtet haben, ihr ungeschwächtes Interesse behalten und damit auch ihre nachhaltige Einwirkung auf Behörden und Schulmänner ausgeübt. Im Kanton Bern ist auf Anregung der Schulsynode eine zahlreiche Kommission ernannt worden mit dem Auftrage, die Ursachen der ungleichen, zum Teil dürftigen Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen aufzusuchen und Anträge zur Beseitigung der Übelstände einzubringen. Diese Kommission hat in der Sitzung der Synode vom 17. November 1905 ihren ausführlichen Bericht abgegeben. Sie bezeichnet als wesentliche Ursachen der Rückständigkeit mancher Schulen im Lande die ungünstigen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, Dürftigkeit mancher Familien, schlechte Er-

nährung der Kinder, frühe Verwendung derselben zum Erwerb und daherigen unregelmäßigen Schulbesuch — dürftige Ausstattung mancher Schulen mit Lehrmitteln — weiten Schulweg — Überfüllung von Klassen mit 80 und mehr Kindern, teilweise Abneigung mancher Eltern gegen die Schule — häufigen Wechsel des Wohnorts und der Schule — Gleichgültigkeit einzelner Schulbehörden und Lehrer gegenüber ihren Pflichten. — Der Regierung wird es anheimgestellt, die geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung dieser Übelstände zu verfügen. Im übrigen zeigen die Jahr für Jahr erstellten statistischen Tabellen überall im Lande sichtliche Fortschritte in diesen Ergebnissen. Im Durchschnitt ergibt sich in den letzten 10 Jahren für die ganze Schweiz: Gute Noten 1895 24%, 1900 28%, 1904 32% der Geprüften; schlechte Noten 1895 12%, 1900 8%, 1904 6%.

Im Jahr 1904 wurde ein Versuch gemacht mit der Prüfung der körperlichen Leistungsfähigkeit der Rekruten. In jedem Divisionskreis wurde an fünf Orten je eine Turnprüfung neben der sanitärischen und pädagogischen vorgenommen. Die Probe fiel so günstig aus, daß das Militärdepartement diese Turnprüfung für die Aushebung pro 1905 für alle Stellungspflichtigen vorschrieb. Geprüft wird im freien Weitsprung, im Heben eines Gewichts von 17 kg, mehrmals links und rechts, und im Schnellauf, 80 m Distanz. Auch diese Prüfung wird nicht ohne günstige Rückwirkung auf den Betrieb der körperlichen Übungen der Jugend bleiben, zumal sie überall ohne Schwierigkeit und ohne besondere Einrichtungen ausgeführt werden können. Turnspiele, Wettlaufen, Springen, Dauermärsche, kraftfördernde Muskelübungen werden dadurch von selbst als das einfachste und rationellste Turnprogramm sich empfehlen.

III. Allgemeine und gemeinnützige Bestrebungen.

a) Die schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege hat in ihrer Jahresversammlung in Luzern als erstes Haupttraktandum behandelt: „Heizung und Ventilation von Schulhäusern und Turnhallen" — wobei die Luftheizung allgemein verurteilt und die Notwendigkeit der Trennung der Ventilation von der Heizung, außerdem sorgfältige zentrale Anlagen auch für kleinere Verhältnisse betont wurden. Ein zweiter Verhandlungsgegenstand war die „Pflege der körperlichen Übungen im nachschulpflichtigen Alter", worüber zwei bewährte Fachmänner, Rektor Dr. Flatt in Basel und Seminarlehrer Spühler in Zürich referierten. Der erstgenannte hat sich in Basel um die Einführung von Schülerwanderungen und die Ferienversorgung verdient gemacht und besitzt Erfahrungen im Betrieb rationeller körperlicher Übungen. Der zweite Referent legt Gewicht auf die Turnspiele, auf Klassenexkursionen und weist auf die Notwendigkeit einer ausdauernden Inanspruchnahme der physischen Kräfte hin, um den heranwachsenden Menschen mit Energie und Gewandtheit zu wappnen, ihn vor einseitiger geistiger Übernährung wie vor Verweichlichung und Schwäche zu bewahren. Die Versammlung stimmte einmütig folgender Resolution zu: „Die schweiz. Gesellschaft für Gesundheitspflege erachtet die erhöhte Berücksichtigung der physischen Erziehung auf allen Schulstufen, sowohl für das weibliche als für das männliche Geschlecht und ebenso für die nachschulpflichtige Jugend als dringend nötig und ersucht die Behörden des Bundes und der Kantone, diesen Teil der Volkserziehung nach Kräften zu fördern."

Jahr um Jahr den Kantonen außerdem Beiträge für öffentliche Werke, wie namentlich für die Verbauung der Wildwasser im Hochgebirge und Korrektionen von Gewässern leistet, die 1904 die Summe von nahezu 4½ Mill. Franken erreichten, im Berichtsjahr mit Fr. 3 812 000 vorgesehen waren, so erhellt aus dem Vorstehenden, daß der Bund reiche Mittel spendet zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt und diesen seinen vornehmsten Zweck auch mit weiser Fürsorge und bestem Erfolge verwirklicht.

II. Das Schulwesen in den Kantonen.

a) Im Berichtsjahr hat die Lehrerbildung in mehreren Kantonen die Aufmerksamkeit der Behörden wie der Lehrschaft vorwiegend in Anspruch genommen und in einzelnen Orten bereits zu neuen Institutionen Veranlassung gegeben.

In Baselstadt, wo bis 1892 keine Bildungsanstalt für Lehrer bestand, weil die Stadt ohne Schwierigkeiten ihre Primar- und Mittelschulstellen auf dem Wege der freien Bewerbung unter Kandidaten aus andern Kantonen besetzen konnte, wird demnächst eine bemerkenswerte Reform der Lehrerbildung ins Leben treten. Da die Stadt die größten Lehrerbesoldungen anzubieten hatte, so bekam sie jeweilen eine Anzahl der tüchtigsten Bewerber aus den Reihen der schweizerischen Lehrerschaft. Dennoch fand man für notwendig, selbst auch für Lehrer zu sorgen, da sich Jahr für Jahr Jünglinge aus Basel in Ermanglung einer eigenen Lehrerbildungsanstalt anderswo — Kreuzlingen, Rorschach, Zürich — ihre Berufsbildung unter entsprechend größern Opfern holen mußten. Es wurden damals auf Grund der Maturität eines Real- oder Literargymnasiums sog. Fachkurse an der Universität für die eigentlich berufliche Ausbildung eingerichtet. Nach zwei Semestern bestanden die Kandidaten ihre Patentprüfung. Für Lehrer an Sekundar- und höhern Mittelschulen dauerten diese Fachkurse entsprechend länger. — Nach zehnjährigem Bestand erwies sich diese Institution als der Verbesserung bedürftig, und eine gemischte Kommission von Professoren, Inspektoren und Lehrern erhielt den Auftrag, neue Vorschläge auszuarbeiten.

Das Ergebnis dieser Kommissionalarbeit war ein sorgfältig ausgearbeitetes Gutachten mit folgenden Vorschlägen: 1. Es soll an der Maturität als Grundlage für die (wissenschaftliche, allgemeine) Ausbildung der Primarlehrer festgehalten werden. 2. Die berufliche pädagogische Ausbildung hat drei Semester zu umfassen. — 3. Die theoretisch-pädagogischen Fächer werden an der Universität gelehrt; für den Unterricht in der praktischen Pädagogik und in den Kunstfächern wird ein Lehrerseminar mit Übungsschule errichtet. — 4. Im Prüfungsreglement für die Primarlehrer vom 15. März 1894 sind die Anforderungen in den Fächern Französisch, Mathematik, Naturkunde, Geographie und Geschichte zu steigern, damit von den auswärtigen Kandidaten, die in diesen Fächern die Prüfung ablegen müssen, nicht weniger verlangt wird, als von den hiesigen, die die Maturität bestehen. 5. Die Prüfung für das Lehramt auf der mittlern und obern Stufe zerfällt in eine wissenschaftliche und eine pädagogische. Auf die wissenschaftliche und theoretisch-pädagogische Prüfung bereitet die Universität (eine besondere Lehramtsschule erscheint überflüssig), auf die praktisch pädagogische ebenfalls das Lehrerseminar vor. — 6. Den Kandidaten, die im Besitze eines baselstädtischen Primarlehrerpatents sind oder im hiesigen Schuldienste stehen,

wird beim Examen für die mittlere und obere Schulstufe die pädagogische Prüfung erlassen. 7. Revision der Prüfungsordnung, Einladung an die philosophische Fakultät, Studienpläne für die Kandidaten des Lehramts zu erlassen und die ständige Einrichtung eines Anfängerkurses im Latein an der Universität zu veranlassen, ebenso an der oberen Realschule die lateinische Sprache als fakultatives Fach einzuführen. 8. Es ist dahin zu wirken, daß die Primarlehrerinnenpatente zur Imatrikulation an der Universität berechtigen; überhaupt ist die Lehrerinnenbildung — sowohl für die Primar- als die höhern Stufen — mit der Lehrerbildung in bessere Übereinstimmung zu bringen. Sofern die Töchterschule Maturitätszeugnisse ausstellt, so müßte für das Primarlehrerinnenpatent nur die pädagogische Ergänzungsprüfung abgenommen werden. 9. Die Erziehungsbehörde wird ersucht, dahin zu wirken, daß die Basler Lehrerpatente aller Stufen in den andern Kantonen, insbesondere im Kanton Baselland, Geltung bekommen.

Es ist nicht daran zu zweifeln, daß die Behörden diese wohlerwogenen Vorschläge genehmigen werden. Damit hat Basel in zwei Richtungen neuen Ideen den Weg geebnet: a) Gleiche, allgemeine Vorbildung für die Lehrer wie für die übrigen wissenschaftlichen Berufsarten (Maturität), dementsprechend für die wissenschaftliche Ausbildung (Hygiene, Pädagogik, Didaktik) die Universität (für Primarlehrer drei Semester) und für die pädagogisch berufliche ein besonderes Institut, Seminar (Kunstfächer, Deutsch, Methodik, Schulpraxis, Handarbeit). b) Freizügigkeit der Lehrpatente in den übrigen Kantonen. Beide Ideen sind im Schoße der schweiz. Lehrerschaft schon seit 40 Jahren wiederholt als Wünsche und Postulate einer rationellen Verbesserung der Lehrerbildung ausgesprochen worden. Ihre Verwirklichung war da möglich, wo nicht schon eine besondere Lehrerbildungsanstalt vorhanden war, und das kam Basel zugute. Andere Kantone besitzen zum Teil gut ausgestattete Seminarien, die sich durch tüchtige Erfolge ein gewisses Daseinsrecht erworben haben und sobald kaum der Universität weichen werden. Ob die Freizügigkeit ohne Gegenrecht durchführbar sein wird, mag die Zukunft lehren. Ein Gegenrecht hat nur Sinn bei annähernd gleichwertiger Qualifikation.

In Zürich hat der Regierungsrat durch Beschluß vom 24. Mai 1905 über die Zulassung von Abiturienten des Gymnasiums und der Industrieschule zur Primarlehrerprüfung folgendes verfügt: I. Die mit einem Maturitätszeugnis versehenen Abiturienten der obersten Klassen des Gymnasiums und der Industrieschule (Zürich, Winterthur) und der Maturandenabteilung der höheren Töchterschule (Zürich) können das Patent als zürcherische Primarlehrer unter folgenden Bedingungen erwerben: 1. Die Abiturienten der Gymnasien haben eine Ergänzungsprüfung zu bestehen in den pädagogischen Fächern, in Gesang, Instrumentalmusik, Schreiben, Turnen, geometrischem Zeichnen, Handzeichnen und Geographie. Sie haben zudem den Nachweis zu leisten, daß sie ein physikalisches und ein chemisches Praktikum von der Dauer derjenigen am Seminar absolviert haben. Sind Handzeichnen und Turnen ununterbrochen bis zur Maturität besucht worden, so fällt die Prüfung im erstern Fach weg, im andern beschränkt sie sich auf die Turnmethodik. 2. Die Abiturienten der Industrieschule (Oberrealschule) Zürich haben die Ergänzungsprüfung zu bestehen in den pädagogischen Fächern, in Gesang, Instrumentalmusik, Schreiben und Turnmethodik. Sie haben zudem den Nachweis zu leisten, daß sie ein physikalisches Praktikum von der Dauer desjenigen am Seminar absolviert haben. Von den Abiturienten der Industrieschule

Winterthur ist weiter zu fordern, daß sie eine Prüfung in der Länderkunde bestehen. 3. Die Bedingungen, unter denen die Abiturienten der kantonalen Handelsschule in Zürich zur Patentprüfung zugelassen werden können, werden unter Berücksichtigung der sub 1 und 2 aufgestellten Grundsätze von Fall zu Fall festgesetzt. 4. Die Abiturienten der Maturandenabteilung der höhern Töchterschule in Zürich haben die nämlichen Forderungen zu erfüllen, die an die Abiturienten des Gymnasiums gestellt werden; doch ist von ihnen eine Prüfung in der Länderkunde nicht zu verlangen. 5. Die Zensuren, welche die Abiturienten bei der Maturitätsprüfung in den übrigen, für das Patent in Betracht fallenden Fächern erhalten haben, werden als solche in das Patentzeugnis eingetragen. Bei allfällig ungenügenden Zensuren im Ergänzungsausweis sollen die Abiturienten in gleicher Weise behandelt werden, wie die Schüler des Lehrerseminars. 6. Die Anmeldung zu den Ergänzungsprüfungen kann frühestens ein Jahr nach bestandener Maturitätsprüfung erfolgen. Die Ergänzungsprüfungen fallen in der Regel zusammen mit den ordentlichen Vor- und Hauptprüfungen am Seminar; im Bedürfnisfall ordnet der Erziehungsrat eine außerordentliche Ergänzungsprüfung im Herbst an. —

II. Zur Vorbereitung für die Ergänzungsprüfungen steht den Abiturienten aller sub I genannten Schulabteilungen der Besuch des Staatsseminars als Auditoren offen, wobei hinsichtlich der beruflichen Ausbildung der Ausweis über den Besuch der betreffenden Fächer während eines Jahres als genügend zur Prüfungsanmeldung betrachtet wird.

III. Die Erziehungsdirektion wird ersucht, die nötigen Maßnahmen vorzuschlagen, damit die Vorbereitung für diese Prüfungen auch *an der Hochschule* (pädagogische Fächer inkl. Schulpraxis, Naturwissenschaften, Geographie), an der Kunstgewerbeschule (Zeichnen) und an der Musikschule gewonnen werden können. — Damit hat Zürich die enge Schranke der traditionell geschlossenen beruflichen Ausbildung der Lehrerschaft in separater Anstalt durchbrochen: die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung kann auch am Gymnasium (Realgymnasium) erworben werden, und die spezifisch berufliche, pädagogische Ausbildung vermag auch die Hochschule zu bieten.

In Bern hat im Berichtsjahr das *Oberseminar* (die zwei obern Jahreskurse) sein neu erstelltes Gebäude bezogen. Mit Beginn des Wintersemesters, 3. Oktober, fand die Installation statt. Der Neubau ist solid, geräumig und zweckmäßig hergestellt. Die vier Klassen besitzen nun angenehme Lehrsäle mit reichlichem Licht, mit guter Ventilation und zentraler Heizeinrichtung. Besondere Räume für den Musikunterricht, für Chemie, Physik und Naturgeschichte, sowie für Handarbeit, eine Bibliothek und die erforderlichen Lokale zu musikalischen Übungen stehen zur Verfügung. Für den Turnunterricht wird eine besondere Turnhalle erbaut, die im Herbst 1906 zu beziehen sein wird. Der Turnplatz findet sich in unmittelbarer Nähe der beiden Gebäude und soll den modernen Anforderungen in bezug auf Ausstattung mustergültig gerecht werden. — Mit dem Bezug und der Einweihung der neuen Gebäude für das Oberseminar war auch die Einführung des neu ernannten Direktors in sein Amt verbunden. Herr Dr. Ernst Schneider war bereits seit Frühjahr gewählt zum Nachfolger des altersmüde gewordenen verdienten Direktors Emanuel Martig. Der letztere hatte es als eine Ehrenaufgabe betrachtet, die nach Bern verlegte Anstalt noch bis zum Einzug in ihr neues Heim zu leiten und die mannigfachen Sorgen und Geschäfte des Übergangs persönlich zu erledigen. Seine zahlreichen Schüler und Freunde

haben sich denn auch am folgenden Tage zu einer erhebenden Abschiedsfeier um ihn versammelt und unter Darreichung sinniger Andenken die Arbeit und die segensreichen Erfolge des allzeit unermüdlich gewesenen Meisters gebührend gefeiert.

In Neuenburg hat sich im Berichtsjahr in der Lehrerbildung eine Änderung vollzogen, die einen gewissen Gegensatz zu jener von Basel und Zürich bildet, indem die bisherige section pédagogique du gymnase zu einem selbständigen Lehrerseminar mit drei Jahreskursen umgewandelt und vom Gymnasium abgetrennt wurde. Das Bedürfnis nach einer geschlossenen und genau bestimmten Marschroute für die Studien des Lehramtskandidaten hat sich dort von Jahr zu Jahr stärker fühlbar gemacht. Darin stimmt diese Erscheinung überein mit den Erfahrungen, die in Solothurn und Chur bei den gemeinsamen Studien der Lehramtsschüler mit den übrigen Gymnasiasten sich ergeben haben: diese Gemeinsamkeit ist tatsächlich nur noch im Namen der Schule und nur in vereinzelten Fächern vorhanden; in allen wesentlichen Disziplinen erhalten die Lehramtsschüler ihren Fachunterricht nach besonderem Lehrplan und in besondern Lehrstunden und von besondern Lehrern.

Nachdem, wie wir letztes Jahr berichteten, in St. Gallen in Verbindung mit der Ordnung betreffend die Verwendung der Bundessubvention der 4. Seminarkurs glücklich unter Dach gebracht worden ist, wird nun daselbst ein neuer Seminar-Lehrplan eingeführt, der nicht sowohl quantitative Vermehrung des Lehrstoffes, als vielmehr qualitative Vertiefung und in diesem Sinne Verteilung der bisherigen Pensen der 3 Jahre auf 4 Jahre bringen wird. Bei diesem Anlaß hat Herr Prof. Dr. Hagmann in St. Gallen in einer Schrift Vorschläge zu einer durchgreifenden Reform der Lehrerbildung überhaupt entwickelt, die aller Beachtung und genauer Würdigung wert sind. Sie sollen im nächsten Bericht ihre Beleuchtung finden im Zusammenhang mit andern literarischen Reformprojekten.

b) Der Fortbildung der Lehrer haben im Berichtsjahr eine größere Anzahl von Kursen gedient. Allen voran steht der Ferienkurs an der Universität Basel vom 17.—29. Juli, der von 73 Teilnehmern (43 Lehrern, 24 Lehrerinnen und einigen Professoren und Privaten) besucht war und dem sich 32 Professoren und Dozenten zur Verfügung gestellt haben. Das Programm dieses Kurses bot des Anregenden und Nützlichen viel. Nebst einigen allgemeinen Vorträgen über „Grundfragen der Psychologie", „die menschliche Sprache", „die geistige und soziale Bewegung im 19. Jahrhundert", „einige Kapitel aus der Schulgesundheitspflege" und den „Alkoholismus" — boten vier Spezialkurse lehrreiche Vorlesungen und Demonstrationen aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, wie z. B. Elektrizität und ihre Beziehung zu den übrigen Naturkräften — Lebensmittelchemie — Biologie und Geschichte der Alpenpflanzen — Die Wirbeltierfauna der Schweiz — Bau und Leben der zentralen Nervenorgane — geologische und mineralogische Exkurse usw.; aus dem Gebiete der alten Sprachen, der Geschichte und der Kunst, wie Schweizerische Volkskunde — Das Studium historischer Quellen — Technik des Kupferstichs — Der Holzschnitt — Die Meister vor und nach Holbein — Das historische Museum Basel, usw.; aus dem Gebiete der neuern Sprachen, wie Goethes Leben und Werke — Interpretation deutscher Gedichte — Hauptströmungen der deutschen Literatur im 19. Jahrhundert — Phonetik und Methodik des Französischen — Lecture française, littérature française — Neuenglische Übungen, usw.;

endlich sprachliche Kurse für Französischredende. In freien Abendvereinigungen haben die Teilnehmer außerdem in regem Gedankenaustausch sich manche Förderung verschaffen können und in mehrfachen wohlgeleitete Exkursionen Basel und seine interessante Umgebung näher kennen gelernt. —

Dieser Ferienkurs ist der dritte der Art in der deutschen Schweiz, angeregt s. Z. vom Vorstand des schweiz. Lehrervereins. Den beiden frühern Kursen dieser Art ging je einer in der französischen Schweiz parallel. Diesmal war das nicht der Fall. Die Cours de vacance (August, September, Oktober) in Lausanne, Genève und Neuchâtel gehen ihre gewohnten Wege und folgen ihren bewährten Programmen Jahr um Jahr mit steigenden Frequenzen.

Ein zweiter, ebenfalls unter der Ägide des schweiz. Lehrervereins durchgeführter Fortbildungskurs für Lehrer war der Fachkurs für Gesang in Zürich, 10.—20. April. 196 Lehrer aus beinahe allen Kantonen der Schweiz erhielten in diesem Kurs von bewährten Fachmännern, wie Prof. Gerold aus Frankfurt, Prof. Vortisch aus Basel, Direktor Lange in Zürich und Musiklehrer Ruckstuhl in Winterthur Anleitung zur richtigen Erteilung des Schul- und des Vereinsgesangs. Aussprache, Tonbildung und Sologesang, Formenlehre, Chorgesang und Methodik des Schulgesanges waren die Hauptpensen dieses an Anregungen und Erfolgen reichen Kurses. Theorie und Praxis, Belehrung und Vorführung wie die individuelle Übung der Teilnehmer gingen Hand in Hand, so daß nachhaltige Wirkungen in die Schulpraxis von diesem Kurse ausgegangen sind. Andere Fachkurse wurden im Zeichnen (Pflanzenformen, skizzierendes Zeichnen, Gedächtniszeichnen) abgehalten in Zürich, Pfäffikon, Rorschach, Winterthur (gewerbl. Zeichnen).

Im Fach des Französischen haben in Bern zwei parallel gehende Kurse für Vorgerücktere und Anfänger stattgefunden. Dem Turnen waren die Kurse in Neuchâtel und Burgdorf, beide für Lehrer und Lehrerinnen des Mädchenturnens, gewidmet.

c) Eine rege Tätigkeit weist das Berichtsjahr in den Besprechungen und Verhandlungen der Lehrerschaft über den Fachunterricht, dessen Stoffauswahl, Organisation und methodischen Betrieb in den untern und höhern Stufen der Primar- und Mittelschulen auf. Ein reichhaltiges Verzeichnis würde entstehen, wollten wir sie alle nennen die Vorträge, Studien und Diskussionsthemata, die aus dem Gebiete der Unterrichtspraxis Gegenstände erneuter Untersuchung und Erörterung geworden sind. Ein Bedürfnis spricht sich in allen diesen ernsthaften Essays aus: das ist, wenn nicht die volle Überzeugung, so doch ein dunkler Drang, in den meisten Fachgebieten neue Wege zu entdecken, um auf einfachere, natürlichere Weise zu ersprießlichen Resultaten des Unterrichts zu gelangen. Dieser dunkle Drang heißt Reform, Verbesserung. Die Lehrerbildung, wie sie derzeit von den meisten Seminarien ausgeht, scheint diesem Drange nicht in genügendem Maße entgegenzukommen, ihn zu unterschätzen; daher der Ruf nach Reform der Lehrerbildung. Die Schule ihrerseits lehre zu umständlich und einseitig, so daß die Kinder zu wenig zur selbständigen Übung des Gelernten Gelegenheit fänden, wird vielfach behauptet. Daher der Ruf: Reform der Schule an Haupt und Gliedern!

Eine der bemerkenswertesten Reformbestrebungen trat bei Anlaß der VI. Tagung der schweiz. Tonkünstler am 1./2. Juli in Solothurn zutage in dem Vortrag und den praktischen Vorführungen von E. Jacques

Dalcroze aus Genf über den „musikalischen Unterricht an öffentlichen Schulen". Als einen Hauptfehler des gegenwärtigen Gesangunterrichts in den Schulen bezeichnet E. Jacques den Mangel einer Gruppierung der Schüler nach ihren angeborenen Fähigkeiten. Im weitern kennzeichnet er als zwei Hauptübel desselben, a) daß lediglich die Fähigkeiten der Wiedergabe und nicht auch die der Aufnahme ausgebildet werden; b) daß der Sinn für Takt und Rhythmus nicht vom zartesten Alter an mit Hilfe von Marsch- und Bewegungsübungen geweckt und erzogen wird, wiewohl es von höchster Wichtigkeit ist, daß die nachherigen Gesangsstudien und Gehörübungen nicht mehr durch Unsicherheit in Takt und Rhythmus verzögert werden. Ein anderer Umstand trägt wesentlich schuld an den geringen Erfolgen des heutigen Gesangunterrichts in der Schule, das ist der Mangel an musikalisch befähigten und hinlänglich gebildeten Lehrern und Lehrerinnen. Nach der Meinung des Referenten sollten überhaupt nur musikalisch begabte Menschen zu Lehrern herangebildet, jedenfalls aber für den Gesangunterricht nur Berufsmusiker angestellt werden. (Das eine ist wie das andere gleich unmöglich; dort würden etwa $^2/_3$ der übrigens tüchtigen Kandidaten nicht zu Lehrern herangebildet; hier wären vielleicht die Städte teilweise versorgt; wie aber sollten die Landschulen Gesanglehrer bekommen!)

Worin besteht nun die neue Methode, die Reform? Herr Jacques hat dies, laut den in der Schweiz. L. Ztg. hierüber veröffentlichten Berichten, in sehr anschaulicher Weise deutlich gemacht, indem er mit drei seiner von Genf mitgenommenen Schülerinnen praktische Lehrproben vorführte. „Chantez la gamme de do!" Sie singen die C-dur-Tonleiter in auf- und absteigender Folge. „Celle de fa. „Celle de ré mineur." Hierauf singen sie mit überraschender Sicherheit F-dur in aufsteigender, D-moll in absteigender Folge usw. in jeder gewünschten Tonart. In einer weitern Übung zeigten die Mädchen eine absolute Sicherheit im Nennen und Singen beliebiger Intervalle, später ebenso im Analysieren von Akkorden, von Melodien aus gebrochenen Akkorden, im Umsetzen eines durchs Gehör erfaßten Themas in Noten oder im Klavierspiel, selbst im Transponieren dieses Beispiels in verschiedene Tonarten.

Der Ausbildung des rhythmischen Sinnes widmet Herr E. Jacques Dalcroze ganz besondere Sorgfalt, indem er eine Art rhythmischer Gymnastik konsequent durchführt. Nach einem bestimmten, durch Töne ausgedrückten Takt ($^2/_4$, $^4/_4$, $^6/_8$ usw.) werden Füße, Arme, Kopf und Rumpf in streng bemessene Bewegung gesetzt, so daß der Rhythmus gleichsam verkörpert wird und in wohlgefälligen Formen einen anmutigen Eindruck ausübt. Endlich wurden auch Proben im Lesen und Singen einer unbekannten Melodie, im selbständigen Phrasieren und Nüancieren derselben, sogar im Improvisieren einer Melodie in irgend einer gegebenen Tonart und Modulieren derselben von Dur in Moll mit erstaunlicher Sicherheit und Leichtigkeit gegeben.

Die Tonkünstler-Versammlung beauftragte ihren Vorstand, die Frage der Reform des Gesangunterrichts weiter zu prüfen und Herrn Jacques zur Veröffentlichung seiner Methodik einzuladen. Dies ist seither geschehen, und die französische Ausgabe hat in Herrn Musiklehrer Boepple in Basel einen ebenso tüchtigen als begeisterten Interpreten für die deutsche Lehrerwelt gefunden. Inzwischen werden die Anregungen des Genfer Reformators auch anderwärts, so in Basel, mit gutem Erfolg praktisch durchgeführt. Ein Urteil über die allgemeine Durchführbarkeit ist zurzeit nicht möglich. Herr Dalcroze erwartet, daß „die Kinder, welche wieder

gelernt haben werden, in Chören die Lieder anzustimmen, die unsere Väter begeisterten, in sich die Lust fühlen werden, neue Lieder zu schaffen. Wir werden es erleben, daß die gegenwärtige bedauerliche Teilung des Gesanges in Volksgesang und Kunstgesang aus unsern Festprogrammen verschwinden wird."

Im Fache des Zeichnens tritt das Bedürfnis nach Reform seit Jahren immer lebhafter zutage, je mehr einerseits die gewerbliche Tätigkeit Kunstsinn und Gewandtheit erfordert, anderseits die bisherigen Lehrpensen und Wege sich als im ganzen genommen recht dürftige Mittel, jene zu bilden, erwiesen haben. Mit einem System von Linien und Grundformen ist eben der Zweck nicht zu erreichen; die Hauptbedingung dazu, das lebendige Interesse der Schüler und ihre freie und freudige Selbsttätigkeit fehlt. Deshalb die Forderung, mit der Anschauung wirklicher Gegenstände zu beginnen, deren Konturen richtig aufzufassen die nächste Aufgabe sein muß: richtig sehen und verstehen. Sodann Darstellung dieser einfachsten Begrenzungsformen, die etwas bedeuten und für das kindliche Vorstellen einen Inhalt haben, also seine Phantasie beschäftigen können und den Willen zur zeichnerischen Ausführung anspornen; ausgeführt, dem Kinde die Befriedigung und Freude am Vollbrachten geben. Demgemäß frühe beginnen mit dem Zeichnen im Zusammenhang mit dem Sachunterricht der Elementarschule, die Form an und mit dem Gegenstand auffassen und darstellen lernen, an der Pflanze, ihrer Blume und ihrem Blatt Charakteristisches merken, es fixieren und bildlich reproduzieren, so allmählich die Kunstform durch Anschauung gewinnen, durch verschiedene Darstellung frei beherrschen und verwenden lernen. Auch in dieser Fachrichtung haben sich in den letzten Jahren berufene Fachmänner Verdienste um die Durchführung einer notwendigen Reform erworben und teils in Lehrerkursen neue Wege gezeigt und die amtierenden Lehrer befähigt, diese zu gehen und anzuwenden, teils im Seminarunterricht tüchtige Pioniere für den zukünftigen Zeichenunterricht vorgebildet. Sache der Pädagogen und der Behörden wird es dann sein, die veralteten Lehrpläne durch neue, zweckmäßigere zu ersetzen. Die Axt ist dem Baum an die Wurzel gelegt.

Reform ist die Losung auch im Sprachunterricht, insbesondere in der Übung des schriftlichen Gedankenausdruckes, im Aufsatz. Wann wird der Tag erscheinen, da dieses „schwierigste Fach" seine natürliche Stelle im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht überhaupt, dem Sprechen- und Lesenlernen einnehmen und mehr nicht und weniger nicht sein wird, als die schriftliche Darstellung dessen, was der Schüler auch mündlich sprachrichtig zu sagen imstande ist? Wie lange noch müssen die Lehrer sich den Kopf zerbrechen über dem Suchen nach geeigneten Aufsatzthematen oder gar Rezepte dazu sich verschreiben, während der gesamte Unterricht Tag für Tag so reiches Material zur Übung im sprachrichtigen Ausdruck bietet? Oder wie lange noch soll der Aufsatz stilistisch genommen als besondere „Kunstform" gelten und im Zurichten von Sätzen und passenden Redensarten mit schmückenden Beiwörtern den Schülern zum leidigen Verdruß, weil Papageienarbeit, den Lehrern zum peinlichen Kreuz werden? Warum auch nicht den Schüler gewöhnen, in selbständigem Sprachausdruck seine individuellen Gedanken, sein Wissen, seine Beobachtung und Erfahrung auszudrücken, so schriftlich wie mündlich! Wird der Schüler zum aufmerksamen Lesen angehalten und hört er vom Lehrer tagtäglich den sprachlich korrekten Ausdruck, wie sollte er nicht diesen in Fleisch und Blut bekommen und ebenfalls in seiner Art wahr und klar sich auszudrücken

die Gewohnheit annehmen und damit fähig werden, in schriftlicher Abfassung wie im mündlichen Ausdruck seinem Bewußtseinsinhalt die ihm adäquate sprachliche Form zu geben! Als Kind wird er schreiben, wie ein Kind spricht, als Mann wie ein Mann denkt und redet.

Diese Einsicht bricht sich mählich Bahn; es tagt; die einfache Natürlichkeit wird nicht ruhen, bis sie zu ihrem vollen Rechte gelangt sein wird.

Auch die übrigen Fächer des Volksschulunterrichts sind mehrfach Gegenstand erneuter Untersuchung und neuer Vorschläge im Schoße der Lehrervereinigungen gewesen. Rechnen, Geographie, Geschichte erfuhren da und dort neue Beleuchtung; diese Bearbeitungen waren ebenso viel Beiträge zur dereinstigen Abklärung der Reformfrage, die, einmal in Fluß geraten, ihre richtige Lösung finden kann, sobald die Psychologie das geistige Innenleben des jungen Menschen hinlänglich klar und zuverlässig darstellen wird. Ob uns diese Aufschlüsse von der *experimentellen Psychologie* zuteil werden mögen, wird die Zukunft lehren. Wir hoffen es gerne.

d) Im Schoße des *schweiz. Seminarlehrervereins*, der am 8./9. Oktober in Bern seine Jahresversammlung abgehalten hat, sprach Dr. O. Meßmer, Seminarlehrer in Rorschach, über „Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik". Seine Ausführungen faßte er in folgende Sätze zusammen: Psychologie und Didaktik als Forschungsgebiete besitzen verschiedene Aufgaben, aber dieselben Methoden. Zuerst weist er die gänzliche Unzulänglichkeit der Methoden des bisherigen Betriebes der genannten Fächer, der in Wissenschaft und Schule derselbe ist, nach. Die zufällige innere Wahrnehmung kann planmäßiges Mittel sein und gestattet kein Vergleichen, das an die Unveränderlichkeit der äußern und innern Umstände gebunden ist.

Die Erinnerung an frühere Erlebnisse aber ist gewissen normalen Täuschungen ausgesetzt, die mit der Zusammengesetztheit des Erlebnisses, sowie mit dem Alter des Erinnerungsinhalts zunehmen. Die reflektierende Konstruktion ferner, eines der häufigsten Mittel der empirischen Psychologie, untersucht gar nicht den psychologischen Tatbestand, sondern definiert einfach gewisse schon der gewöhnlichen Erfahrung geläufige Begriffe und hält die Definition dann für eine psychologische Beobachtung. Als objektive Hilfsmittel werden empfohlen: die Beobachtung anderer, das Studium von Biographien und Selbstbekenntnissen, von Dramen, Romanen usw. Auch die Beobachtung anderer kann ohne Experiment nur zufällig und nicht planmäßig sein. Biographien und Selbstbekenntnisse aber geben höchstens eine Charakteristik der betreffenden Personen, und die übrigen Produkte der Literatur geben nur Aufschluß über die Fähigkeit des Verfassers, psychologische Beobachtungen zu machen und künstlerisch zu verwerten. Zudem widerspricht dieses Vorgehen dem Prinzip der Anschauung. Auch Psychologie und Didaktik müssen vom wirklichen Gegenstand ausgehen und nicht von willkürlichen Phantasiebildern.

Das Experiment nun besitzt alle bisher gerügten Mängel nicht oder in nur unbedeutendem Maße. Es bezieht sich nicht auf einen längst vergangenen, sondern nahezu gegenwärtigen Tatbestand; es kann ihn willkürlich und unter gleichen Umständen immer wieder erzeugen. Es gestattet die gemeinsame Arbeit und zwingt zu wirklicher Beobachtung. Es schließt die hohle und nichtssagende Rhetorik unseres pädagogischen Zeitalters aus, und dieser Gewinn in negativer Richtung ist nicht zu unterschätzen. — Die experimentellen Methoden sind Reizmethoden, insofern

sie äußere Reize zur Erzeugung innerer Erlebnisse benutzen. Sie sind Reaktionsmethoden, insofern sie sich der Äußerungen innern Lebens in den Formen willkürlicher und unwillkürlicher Bewegungen bedienen — und sind Methoden der Zeitmessung, insofern sie die Zeitdauer von Vorgängen zu den verschiedenen psychologischen Vorgängen verwerten.

Derselben Tagung der Seminarlehrer gab Herr Stucki, Seminarlehrer in Bern, in einem „Rückblick auf die Entwicklung der schweizerischen Kartographie" — unter Vorweisung einer größern Anzahl von Kartenwerken — ein treffliches Bild von der frühern und der gegenwärtigen Leistung auf kartographischem Gebiet. Namentlich würdigte er die großen Vorzüge der neusten, vom Bunde herausgegebenen Schweizer Karte, der sich einzelne der neuern Kantonskarten ebenbürtig an die Seite stellen, wie diejenigen der Kantone Glarus, St. Gallen und Bern. Mit Recht hob der sachkundige Referent hervor, daß die besten Veranschaulichungsmittel und die glücklichsten Unterrichtsbedingungen noch nicht alles ausmachen, sondern daß namentlich im geographischen Unterricht die bessern Erfolge unbedingt sich an die bessere Arbeit des Lehrers selbst knüpfen.

e) Der schweizerische Lehrerverein, zurzeit 6200 Mitglieder zählend, hat am 7./8. Oktober in Zug seine diesmalige Abgeordnetenversammlung abgehalten. Hauptgegenstand der Verhandlungen war außer einem gediegenen Vortrag über „Das dichterische Kunstwerk in der Schule" von Dr. P. Suter, Seminarlehrer in Küßnacht, die Frage der Schulaufsicht. Zwei Referenten teilten sich in die Aufgabe, diese Frage nach allen Seiten zu beleuchten, wobei der eine für, der andere gegen eine fachmännische Schulaufsicht plädierte. Der Umstand, daß es sich nicht erst um Einführung einer neuen Institution handelt, sondern im wesentlichen auf Grund gemachter Erfahrungen um die Prüfung ihrer Zweckmäßigkeit, hat dieser Verhandlung einen besondern Wert verliehen. Unter den schweizerischen Kantonen besitzen manche ein fachmännisches Inspektorat seit langer Zeit, während andere es durch Laienaufsicht ersetzt haben. Bemerkenswert ist immerhin, daß im allgemeinen in den Referaten sowohl, als in der reichlich benutzten Diskussion jeder für das System eintrat, mit dem er lebte und wirkte, — kein allzu schlimmes Zeichen, vielmehr ein Beweis, daß jedes System seine besseren Seiten geltend zu machen imstande war, und daß nirgends die Mängel desselben allzu empfindlich wurden. Die Abstimmung ergab in dieser Versammlung ein Mehr von 69 gegen 30 Stimmen zugunsten des fachmännischen Schulinspektorates. Das Ergebnis wird keine tiefen Wellen erregen, sondern wohl einstweilen akademischen Wert behalten. Die Kantone, welche bisher mit ihren Gemeinde- und Bezirks-Schulpflegen gut gefahren sind, werden diese Institution voraussichtlich auch weiterhin behalten, und die Lehrerschaft wird ihre Pflicht zu erfüllen wissen.

f) Die Rekrutenprüfungen haben, wie wir letztes Jahr berichtet haben, ihr ungeschwächtes Interesse behalten und damit auch ihre nachhaltige Einwirkung auf Behörden und Schulmänner ausgeübt. Im Kanton Bern ist auf Anregung der Schulsynode eine zahlreiche Kommission ernannt worden mit dem Auftrage, die Ursachen der ungleichen, zum Teil dürftigen Ergebnisse der pädagogischen Rekrutenprüfungen aufzusuchen und Anträge zur Beseitigung der Übelstände einzubringen. Diese Kommission hat in der Sitzung der Synode vom 17. November 1905 ihren ausführlichen Bericht abgegeben. Sie bezeichnet als wesentliche Ursachen der Rückständigkeit mancher Schulen im Lande die ungünstigen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, Dürftigkeit mancher Familien, schlechte Er-

nährung der Kinder, frühe Verwendung derselben zum Erwerb und daherigen unregelmäßigen Schulbesuch — dürftige Ausstattung mancher Schulen mit Lehrmitteln — weiten Schulweg — Überfüllung von Klassen mit 80 und mehr Kindern, teilweise Abneigung mancher Eltern gegen die Schule — häufigen Wechsel des Wohnorts und der Schule — Gleichgültigkeit einzelner Schulbehörden und Lehrer gegenüber ihren Pflichten. — Der Regierung wird es anheimgestellt, die geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung dieser Übelstände zu verfügen. Im übrigen zeigen die Jahr für Jahr erstellten statistischen Tabellen überall im Lande sichtliche Fortschritte in diesen Ergebnissen. Im Durchschnitt ergibt sich in den letzten 10 Jahren für die ganze Schweiz: Gute Noten 1895 24%, 1900 28%, 1904 32% der Geprüften; schlechte Noten 1895 12%, 1900 8%, 1904 6%.

Im Jahr 1904 wurde ein Versuch gemacht mit der Prüfung der körperlichen Leistungsfähigkeit der Rekruten. In jedem Divisionskreis wurde an fünf Orten je eine Turnprüfung neben der sanitärischen und pädagogischen vorgenommen. Die Probe fiel so günstig aus, daß das Militärdepartement diese Turnprüfung für die Aushebung pro 1905 für alle Stellungspflichtigen vorschrieb. Geprüft wird im freien Weitsprung, im Heben eines Gewichts von 17 kg, mehrmals links und rechts, und im Schnellauf, 80 m Distanz. Auch diese Prüfung wird nicht ohne günstige Rückwirkung auf den Betrieb der körperlichen Übungen der Jugend bleiben, zumal sie überall ohne Schwierigkeit und ohne besondere Einrichtungen ausgeführt werden können. Turnspiele, Wettlaufen, Springen, Dauermärsche, kraftfördernde Muskelübungen werden dadurch von selbst als das einfachste und rationellste Turnprogramm sich empfehlen.

III. Allgemeine und gemeinnützige Bestrebungen.

a) Die schweizerische Gesellschaft für Schulgesundheitspflege hat in ihrer Jahresversammlung in Luzern als erstes Haupttraktandum behandelt: „Heizung und Ventilation von Schulhäusern und Turnhallen" — wobei die Lufthеizung allgemein verurteilt und die Notwendigkeit der Trennung der Ventilation von der Heizung, außerdem sorgfältige zentrale Anlagen auch für kleinere Verhältnisse betont wurden. Ein zweiter Verhandlungsgegenstand war die „Pflege der körperlichen Übungen im nachschulpflichtigen Alter", worüber zwei bewährte Fachmänner, Rektor Dr. Flatt in Basel und Seminarlehrer Spühler in Zürich referierten. Der erstgenannte hat sich in Basel um die Einführung von Schülerwanderungen und die Ferienversorgung verdient gemacht und besitzt Erfahrungen im Betrieb rationeller körperlicher Übungen. Der zweite Referent legt Gewicht auf die Turnspiele, auf Klassenexkursionen und weist auf die Notwendigkeit einer ausdauernden Inanspruchnahme der physischen Kräfte hin, um den heranwachsenden Menschen mit Energie und Gewandtheit zu wappnen, ihn vor einseitiger geistiger Übernährung wie vor Verweichlichung und Schwäche zu bewahren. Die Versammlung stimmte einmütig folgender Resolution zu: „Die schweiz. Gesellschaft für Gesundheitspflege erachtet die erhöhte Berücksichtigung der physischen Erziehung auf allen Schulstufen, sowohl für das weibliche als für das männliche Geschlecht und ebenso für die nachschulpflichtige Jugend als dringend nötig und ersucht die Behörden des Bundes und der Kantone, diesen Teil der Volkserziehung nach Kräften zu fördern."

Ein dritter Verhandlungsgegenstand war die „Schularztfrage", worüber in einläßlichem Votum Dr. Fr. Stocker in Luzern sprach. Das Ergebnis der Diskussion war die einhellige Zustimmung zu folgender Resolution: Die VI. Jahresversammlung der schweiz. Gesellschaft für Schulgesundheitspflege in Luzern spricht sich dahin aus: 1. daß die hygienische Überwachung der Schulen in Stadt und Land — Mittelschulen und Privatschulen nicht ausgenommen — im öffentlichen Interesse liegt und von hervorragender sozialer Bedeutung ist; 2. daß die Tätigkeit der Schulärzte im allgemeinen umfassen soll: a) die Hygiene des Schulhauses und seiner Einrichtungen, b) die Hygiene des Schulkindes, namentlich im Sinne eingehender Untersuchung der Schulrekruten und Führung der individuellen Gesundheitsscheine der Schulkinder, c) die Hygiene des Unterrichts und der Lehrmittel; 3. daß die schulhygienische Vorbildung der Lehrer an den Lehrerbildungsanstalten obligatorisch sein soll, daß auch den Studenten der Medizin auf den schweizerischen Universitäten reichlich Gelegenheit gegeben werden soll, sich in Schulhygiene auszubilden, und daß an den Ferienkursen, soweit möglich, auch die Schulhygiene berücksichtigt werden soll.

Die mehrfachen Anregungen, die von der Luzerner Tagung der Schulhygieniker ausgegangen sind, werden nicht ermangeln, ihre guten Wirkungen im Lande zu tun und da, wo bis jetzt wenig oder nichts geschehen ist in der Richtung der körperlichen Übungen oder der hygienischen Fürsorge, Besserung herbeizuführen. — Die Mitwirkung der Ärzte kann der Schule und der Jugend nur zum Vorteil gereichen und wird nicht nur dazu beitragen, das Interesse des Elternhauses an der Schule zu beleben, sondern auch Vorurteile zu beseitigen und übertriebene Forderungen auf ein vernünftiges Maß zurückzuführen. Basel, Zürich, St. Gallen haben bereits das Institut der Schulärzte eingeführt und fahren gut damit. Und daß Ärzte es unternehmen, öffentliche Vorträge zur Belehrung über wichtige Fragen der Lebenshaltung zu bieten, ist eine verdankenswerte Neuerung, die der Volksaufklärung wichtige Dienste leistet. So hat in St. Gallen im Winter 1904/05 ein junger, tüchtiger Arzt, Dr. med. M. Hausmann, zwölf öffentliche Vorträge an der Handelsakademie über Anatomie und Physiologie der Ernährung gehalten, die sich ausgezeichnet haben durch ihre streng wissenschaftliche Sachkenntnis, in gemeinverständlicher, anschaulicher Darstellung geboten.

Ebenso verdienstlich waren die Vorlesungen, welche der Baselstädtischen Lehrerschaft von Dr. med. Billiger über „Die Leitungsbahnen in Gehirn und Rückenmark" geboten worden sind. — Wenn es mit Methode und Lehrgang und Schulorganisation anders und zweckmäßiger werden soll, so müssen wir Lehrer bei den Physiologen und Medizinern die grundlegenden wissenschaftlichen Aufklärungen über Gehirn und Seele holen — nicht bei den Ästhetikern. — Dahin gehören auch die jüngst in einzelnen Städten angeordneten und von Ärzten durchgeführten Untersuchungen der Augen, des Gehörs, der Zähne bei der Schuljugend. Eine andere Richtung der praktischen Jugenderziehung, der Knabenhandarbeitsunterricht, ist in steter Ausbreitung begriffen. Auch im Jahr 1905 hat ein Bildungskurs für Handarbeitslehrer in St. Gallen (24. Juli bis 19. August) stattgefunden, in welchem für deutsch- und für französischsprechende Teilnehmer Anleitung in den Kartonage-, Hobelbank-, Bildhauerarbeiten, im Modellieren und in Herstellung von Anschauungsobjekten erteilt wurde. Dem 12. Bericht über die Handarbeitsschulen für Knaben in Basel ist zu entnehmen, daß der Zudrang zu diesem

Unterrichtszweig von Jahr zu Jahr zunimmt. 55 Lehrer und 9 Schreiner leiteten diese Arbeiten. 44 Kurse wurden in Papierarbeiten, 27 in Hobelbankarbeit, je 1 Kurs in Kerbschnitt- und Metallarbeiten erteilt. Im ganzen beteiligten sich 1476 Schüler. Die meisten Kurse konnten abends von 5—7 Uhr abgehalten werden.

Größer noch ist die Zahl der Knaben im Kanton Zürich, die den Handarbeitsunterricht pflegen. Im Jahr 1904 wurde an 27 Schulen in 317 Abteilungen Handarbeitsunterricht erteilt, 5107 Schülern. Es waren teils Jahreskurse (86), teils Winterkurse (214), teils Ferienkurse (14). — Der Frage „Alkohol und Schule" oder „Was kann die Schule zur Bekämpfung der Alkoholgefahren tun?" ist im Berichtsjahre die Lehrerschaft bei mehreren Anlässen näher getreten. So war diese Frage das Diskussionsthema der Schulsynode des Kantons Thurgau, der Glarner Lehrerkonferenz und der Graubündner Lehrerkonferenz. Übereinstimmung herrschte überall darüber, daß die Jugend aufgeklärt werden müsse über die Gefahren und die schädlichen Wirkungen des Alkoholgenusses. Das habe zu geschehen im gesamten Unterricht, namentlich aber im Anschluß an die naturkundlichen Belehrungen und die Gesundheitslehre. Aufgabe des Seminars müsse es sein, die angehenden Lehrer mit den Forderungen der wissenschaftlichen Alkoholforschung vertraut zu machen. Bei Schulfestlichkeiten und Ausflügen soll die Verabfolgung geistiger Getränke an die Jugend vermieden werden.

IV. Totentafel.

Im Berichtsjahr hat der Tod in den Reihen der Schweizer Lehrer reiche Ernte gehalten, erwartet und unerwartet, unter jüngern und ältern. Unter den vielen, die das Schulszepter nach 30, 40, ja 50 Jahren treuer Dienste niedergelegt haben, seien einzelne erwähnt, deren Name und Verdienste in weitern Kreisen bekannt waren.

Seminarvorsteher Fritz Schneider in Hofwil (Bern) starb am 12. März 1905. Seit Jahresfrist hatte ihn das Vertrauen der Erziehungsbehörde an die Spitze des Unterseminars zu Hofwil berufen, und mit wahrhaft jungfrischer Energie war Schneider ans Werk gegangen, die durch mancherlei Provisorien erschütterte Ordnung äußerlich wie in Gang und Durchführung des Unterrichts und der Disziplin wieder auf gesunden Boden zu stellen. Das ist ihm gelungen und wir hofften noch auf manch ein segensreiches Jahr seiner ruhig-ernsten Anstaltsführung, als plötzlich eine Arterienkrankheit dem eichenstarken Leben Grenzen setzte. Die Verdienste dieses ausgezeichneten Lehrers liegen übrigens der Hauptsache nach in 35jähriger erfolgreicher Wirksamkeit als Fachlehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften am bernischen Lehrerseminar. Gründliche Fachstudien, vorzügliche Begabung und Gewissenhaftigkeit haben ihn allzeit ausgezeichnet. Dazu war er ein Berater und Freund seiner Mitbürger in mancher Hinsicht; dem Fortschritt zugetan, hat er kräftig die gemeinnützigen Bestrebungen der Landwirte, die Verbesserung des Schulwesens und die Fortbildung der erwachsenen Jugend gefördert.

Mit Hermann Kümmerly in Bern ist am 3. Mai 1905 der Schule nicht zwar ein Lehrer, aber als kartographischer Künstler ein Freund und Förderer entrissen worden. Sein eiserner Fleiß, seine geniale Beanlagung und seine tüchtige Mitarbeit an dem Zustandekommen der vom Bund herausgegebenen musterhaften Schweizer Karte, wie der Handkarte

und der Berner Kantonskarte geben ihm ein Anrecht auf eine Stelle unter den um die Schule verdienten Männern.

Am 14. Juni starb in St. Gallen Konrad Merk, ein Lehrer-Veteran in seinem 86. Altersjahr, der 40 Jahre lang der Schule in seltener Treue und Hingebung gedient hatte. Ein Schüler des trefflichen Seminardirektors Wehrli in Kreuzlingen, hatte er in echt Pestalozzischem Geiste eine Zeitlang an verschiedenen Orten im Kanton Thurgau, sodann 20 Jahre lang an der Mädchenprimarschule St. Gallen gewirkt. Ein körperliches Leiden zwang ihn in seinem 61. Altersjahr zur Resignation; aber unverwandt galt auch nachher sein Sinnen und Denken, sein ganzes Herz der Jugend.

Karl Enholtz, Seminarlehrer in Wettingen (Aargau), gestorben den 13. Juni, gehörte zu den Stillen im Lande, die durch große Treue und Tüchtigkeit Gutes zu wirken und sich die Liebe, Verehrung und Dankbarkeit der studierenden Jugend in reichem Maße zu erwerben wissen. Seit 1876 hat er am Seminar Wettingen den mathematischen Unterricht erteilt mit seltenem Geschick und Erfolg bis 1903, da ein Herzleiden den willensstarken Mann zum Rücktritt von seiner Arbeit zwang. Sein „Lehrbuch der elementaren Mathematik" ist ein Vermächtnis seines klaren Geistes an die Wissenschaft, der er sich gewidmet und an seine Berufsgenossen, die sein Talent und seinen Fleiß als glänzendes Vorbild verehren.

In Urs Frölicher ist aus der Lehrerschaft Solothurns ein originaler Meister abberufen worden. Geboren 1826, trat er ins Seminar, nachdem er teils als junger Weber, teils als Maurerlehrling mit der Lebens Not und Fährlichkeit schon bekannt geworden war. Das Seminar befand sich damals in seinem Heimatort Oberdorf am Fuß des Weißstein unter Leitung des wackern Menschenfreundes Roth, der es in seinem Maße verstanden hat, seine Schüler für den Beruf zu begeistern und der ein wahrer Vater der solothurnischen Lehrerschaft geworden ist. Fünfzig Jahre lang hat Frölicher in Oberdorf selbst Schule gehalten, ein naturwüchsiger, treuer und zugleich humorvoller Meister und Lehrer der Jugend, weit über die Grenzen seiner engern Heimat bekannt als ein Pädagog von Gottes Gnaden, beliebt und geehrt bei alt und jung.

Heinrich Volkart, Reallehrer in Herisau, gestorben den 1. Oktober 1905, war ein hervorragend begabter und tüchtiger Lehrer des Zeichnens, der Mathematik und Naturkunde; zugleich machte er sich verdient um die Einführung und Leitung von Fortbildungs- und hauswirtschaftlichen Kursen für erwachsene Mädchen. Unter Mitwirkung seiner Gattin hat er für die letztgenannten Kurse vortreffliche Anleitungen verfaßt.

Mit Joseph Burgmeier hat die Stadt Aarau ihren bewährten und berühmten Meister des Gesangs verloren. Geboren 1844 in Grenchen besuchte er später die Kantonsschule Aarau und das Konservatorium zu Stuttgart. Seit 1867 hat er als Gesanglehrer in Aarau gewirkt und ist weit über die Grenzen der Schweiz hinaus als Solosänger (Baß) vorteilhaft bekannt geworden. Aus seiner Gesangschule sind tüchtige Sänger und Sängerinnen hervorgegangen. Bei großen nationalen Festanlässen wie bei Anlaß der Feier der Murtner Schlacht 1876, der Feier zur Erinnerung an die Gründung der Stadt Bern 1891, hat er Tausende erfreut durch seinen wohlklingenden, herrlichen Gesangsvortrag. Am 29. September 1905 ereilte ihn der Tod.